



ISSN 2949-4990 (print)
ISSN 2949-4974 (online)

ПРО
СВЕТ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ПРОСВЕЩЕНИЯ

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Moscow Pedagogical Journal

MOSKOVSKIY PEDAGOGICHESKIY ZHURNAL

Тема номера:

**ГОД ЗАЩИТНИКА ОТЕЧЕСТВА
И 80-ЛЕТИЕ ВЕЛИКОЙ ПОБЕДЫ**



2025 / № 2

ISSN 2949-4990 (print)

2025 / № 2

ISSN 2949-4974 (online)

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Название журнала до сентября 2023 г.: Вестник Московского государственного
областного университета. Серия: Педагогика

Рецензируемый научный журнал. Основан в 1998 г.

Журнал включён в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук» Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации (См.: Список журналов на сайте ВАК при Минобрнауки России) по следующим научным специальностям: 5.8.1. — Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки); 5.8.2. — Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки); 5.8.7. — Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

The peer-reviewed journal was founded in 1998

Journal is included by the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation into "the List of leading reviewed academic journals and periodicals recommended for publishing in corresponding series basic research thesis results for a Ph.D. Candidate or Doctorate Degree" (See: the online List of journals at the site of the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation) on the following scientific specialties: 5.8.1. — General pedagogics, history of pedagogics and education (pedagogical sciences); 5.8.2. — Theory and methods of education and upbringing (pedagogical sciences); 5.8.7. — Methodology and technology of professional education (pedagogical sciences).

ISSN 2949-4990 (print)

2025 / № 2

ISSN 2949-4974 (online)

MOSCOW PEDAGOGICAL JOURNAL

Учредитель:

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Государственный университет просвещения»

Выходит 4 раза в год

Редакционная коллегия

Главный редактор:

Горлова Н. А. — д-р пед. н., проф., Государственный университет просвещения

Заместитель главного редактора:

Гарашкина Н. В. — д-р пед. н., проф., Государственный университет просвещения

Ответственный секретарь:

Рачковская Н. А. — д-р пед. н., проф., Государственный университет просвещения

Члены ред. коллегии:

Бермус А. Г. — д-р пед. н., проф., Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

Волынкина Н. В. — д-р пед. н., проф., Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина, г. Воронеж

Воровщиков С. Г. — д-р пед. н., проф., Московский городской педагогический университет

Воротилкина И. М. — д-р пед. н., проф., Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, г. Биробиджан

Гац И. Ю. — д-р пед. н., доц., Государственный университет просвещения

Ильясов Д. Ф. — д-р пед. н., проф., Челябинский институт развития образования

Нечаев М. П. — д-р пед. н., проф., Корпоративный университет развития образования, г. Мытищи Московской области

Осмоловская И. М. — д-р пед. н., доц., Институт стратегии развития образования, г. Москва

Рожков М. И. — д-р пед. н., проф., Государственный университет просвещения

Сморчкова В. П. — д-р пед. н., доц., Государственный университет просвещения

Тюмасева З. И. — д-р пед. н., проф., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск

Шумилова Е. А. — д-р пед. н., проф., Кубанский государственный университет, г. Краснодар

ISSN 2949-4990 (print)

ISSN 2949-4974 (online)

«Московский педагогический журнал» — печатное издание, в котором публикуются статьи по общей педагогике, истории педагогики и образования, теории и методике профессионального образования, теории обучения и воспитания.

Журнал адресован российским и зарубежным педагогам, психологам, учителям, методистам и всем интересующимся достижениями педагогики и методики образования и воспитания.

«Московский педагогический журнал» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-73341.

**Индекс «Московского педагогического журнала»
по Объединённому каталогу «Пресса России» 40715**

Журнал включён в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), имеет полнотекстовую сетевую версию в интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), с августа 2017 г. — на платформе Научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» (www.cyberleninka.ru), а также на сайте журнала (www.mpjournal.ru).

При цитировании ссылка на «Московский педагогический журнал» обязательна. Публикация материалов осуществляется в соответствии с лицензией Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY).

Ответственность за содержание статей несут авторы. Мнение автора может не совпадать с точкой зрения редколлегии серии. Рукописи не возвращаются.

Московский педагогический журнал. — 2025. — № 2. — 148 с.

© Государственный университет просвещения, 2025.

Адрес редакции:

Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2, офис 98

Тел.: (495) 780-09-42 (доб. 6101)

E-mail: sj@guppros.ru

Сайт: www.mpjournal.ru

Founder:
Federal State University of Education

————— Issued 4 times a year —————

Editorial board

Editor-in-chief:

N. A. Gorlova – Dr. Sci. (Education), Professor, Federal State University of Education

Deputy Editor-in-chief:

N. V. Garashkina – Dr. Sci. (Education), Professor, Federal State University of Education

Executive secretary:

N. A. Rachkovskaya – Dr. Sci. (Education), Professor, Federal State University of Education

Members of Editorial Board:

A. G. Bermous – Dr. Sci. (Education), Professor, Southern Federal University, Rostov-on-Don

N. V. Volynkina – Dr. Sci. (Education), Professor, The Zhukovsky – Gagarin Air Force Academy, Voronezh

S. G. Vorovshchikov – Dr. Sci. (Education), Professor, Moscow City Pedagogical University

I. M. Vorotilkina – Dr. Sci. (Education), Professor, Sholom-Aleichem Priamursky State University, Birobidzhan

I. Yu. Gats – Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Federal State University of Education

D. F. Ilyasov – Dr. Sci. (Education), Professor, Chelyabinsk Institute of Education Development

M. P. Nechaev – Dr. Sci. (Education), Professor, Corporate University of Education Development, Mytishchi, Moscow region

I. M. Osmolovskaya – Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Institute for Strategy of Education Development, Moscow

M. I. Rozhkov – Dr. Sci. (Education), Professor, Federal State University of Education

V. P. Smorchkova – Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Federal State University of Education

Z. I. Tyumaseva – Dr. Sci. (Education), Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

E. A. Shumilova – Dr. Sci. (Education), Professor, Kuban State University, Krasnodar

ISSN 2949-4990 (print)

ISSN 2949-4974 (online)

Moscow Pedagogical Journal is a printed edition that publishes articles on general pedagogics, the history of pedagogy and education, the theory and methodology of professional education, the theory of teaching and education.

The journal is addressed to Russian and foreign pedagogues, psychologists, teachers, methodologists and everyone interested in the achievements of pedagogy and the methodology of education and nurturing.

Moscow Pedagogical Journal is registered in Federal service on supervision of legislation observance in sphere of mass communications and cultural heritage protection. The registration certificate ПИ № 0077-73341.

Index of Moscow Pedagogical Journal according to the Union catalog "Press of Russia" 40715

The journal is included into the database of the Russian Science Citation Index, has a full text network version on the Internet on the platform of Scientific Electronic Library (www.elibrary.ru), and from August 2017 on the platform of the Scientific Electronic Library "CyberLeninka" (www.cyberleninka.ru), as well as at the site of Moscow Pedagogical Journal (www.mpjournal.ru)

At citing the reference to Moscow Pedagogical Journal is obligatory. Scientific publication of materials is carried out in accordance with the license of Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY).

The authors bear all responsibility for the content of their papers. The opinion of the Editorial Board of the series does not necessarily coincide with that of the author. Manuscripts are not returned.

Moscow Pedagogical Journal. – 2025. – № 2. – 148 p.

© Federal State University of Education, 2025.

The Editorial Board address:

10A Radio st., build. 2, office 98, Moscow, Russia

Phone: (495) 780-09-42 (add. 6101)

E-mail: sj@guppros.ru

Site: www.mpjournal.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕМА НОМЕРА: ГОД ЗАЩИТНИКА ОТЕЧЕСТВА И 80-ЛЕТИЕ ВЕЛИКОЙ ПОБЕДЫ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Акишева М. С.</i> Проектные технологии в зарубежной педагогической науке и практике	6
<i>Горлова Н. А.</i> Сущность, структура и отличительные особенности реверсивной модели подготовки педагога будущего	14
<i>Иванова И. В., Рожков М. И.</i> Событийность и сопричастность как ключевые факторы эффективной воспитательной деятельности	27

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Белозерова Т. Н., Пасечник В. В., Колесник Е. А.</i> Методические аспекты организации индивидуально-группового обучения на уроках биологии	36
<i>Князева О. В.</i> Проблемы обучения студентов технического вуза жанрам академического английского языка	50
<i>Онишин А. Р.</i> Учебное пособие по физике как средство формирования научной грамотности учащихся среднего общего образования	63
<i>Филипченко А. Д., Фридман М. Ф., Гильденскиольд С. Р.</i> Методы и педагогические принципы социально-экологической подготовки студентов экономических специальностей	75
<i>Черемных Д. К.</i> О реализации межпредметных связей в школьном обучении физике и математике	87
<i>Чжао И.</i> Организационно-методические аспекты обучения аудированию китайских студентов-филологов, изучающих русский язык как иностранный	96

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Богданова М. М., Кузеванова О. М.</i> Личная эффективность преподавателя высшей школы	111
<i>Мирошкин В. Н., Уварина Н. В.</i> Методологические подходы к формированию преадаптивности курсантов военных вузов	123
<i>Гальскова Н. Д., Сороковых Г. В., Орешкова Н. Л.</i> Исследование проблемы формирования ценностных доминант будущего учителя иностранного языка	133

CONTENTS

THEME OF THE ISSUE: YEAR OF THE DEFENDER OF THE FATHERLAND AND THE 80TH ANNIVERSARY OF THE GREAT VICTORY

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

- M. Akisheva.* Project Technologies in Foreign Pedagogical Science and Practice 6
- N. Gorlova.* Essence, Structure and Distinctive Features of the Reversal Model of Training
a Teacher of the Future 14
- I. Ivanova, M. Rozhkov.* Events and Inspire as Key Factors of Effective Educational Activities ... 27

THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION BY FIELDS AND LEVELS

- T. Belozeroва, V. Pasechnik, E. Kolesnik.* Methodological Aspects Of The Organization Of
Individual And Group Education In Biology Lessons 36
- O. Knyazeva.* Problems of Teaching Academic English Genres to Technical University Students . . 50
- A. Onishin.* Physics Textbook as a Means of Forming Scientific Literacy of Secondary General
Education Students 63
- A. Filipchenko, M. Friedman, S. Guildenskiold.* Methods and Pedagogical Principles
of Socio-Ecological Education of Economists 75
- D. Cheremnykh.* Implementing Interdisciplinary Connections in Teaching Physics
and Mathematics as School. 87
- Zhao Yi.* Organizational and Methodological Aspects of Teaching Listening Skills to Philology
Students Studying Russian as a Foreign Language 96

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

- M. Bogdanova, O. Kuzevanova.* Personal Effectiveness of the Teacher 111
- V. Miroshkin, N. Uvarina.* Methodical Approaches to Forming Preadaptability of Military
University Cadets 123
- N. Galskova, G. Sorokovykh, N. Oreshkova.* Research on the Problem of Forming
a Multifaceted Image of a Future Teacher and his Value Dominants 133

ТЕМА НОМЕРА: ГОД ЗАЩИТНИКА ОТЕЧЕСТВА И 80-ЛЕТИЕ ВЕЛИКОЙ ПОБЕДЫ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 371

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-2-6-13

ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ

Акишева М. С.

*Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте, г. Ялта, Российская Федерация
e-mail: akisheva.90@internet.ru*

Поступила в редакцию 22.01.2025

После доработки 19.02.2025

Принята к публикации 27.02.2025

Аннотация

Цель статьи. Проблема использования проектной технологии в педагогическом процессе занимает значительное место в научных исследованиях многих известных специалистов уже довольно длительное время. Быстрое развитие новых тенденций образования и необходимость использования в практической работе современных технологий ставят перед педагогами инновационные задачи, в т. ч. по проектному моделированию. Популярны проектные технологии стали в XX в. Целью статьи стал анализ зарубежного опыта эволюции проектных технологий в педагогике, исследование зарубежных педагогических моделей использования технологий проектов и возможности их применения в отечественной педагогической практике.

Методология и методы исследования. Методология исследования представлена общенаучными методами: анализ зарубежной историографии по заявленной проблеме, синтез научных идей, обобщение педагогического опыта, педагогическое моделирование.

Результаты. Установлено, что проектные технологии в их современном понимании имеют давнюю историю своего существования, хотя их методологические и методические инструменты менялись с течением времени. Дана характеристика основных направлений зарубеж-

ной научной мысли XX в. в сфере проектных технологий, показана их преемственность и эволюционность.

Теоретическая и/или практическая значимость. Изучение зарубежного опыта педагогической деятельности в области проектных технологий может способствовать активизации соответствующего направления в российской педагогической практике, т. к. метод проектов стоит у истоков возрождения достижений отечественной экспериментальной педагогики XX в., ориентированной на принципы саморазвития и активности личности. Подобная педагогическая модель имеет полное право на существование в условиях радикального реформирования всех уровней российского образования, запланированного на 2025–2026 гг.

Выводы. Показана эволюция проектных технологий с начала внедрения проектного обучения в США в начале XX в. и до наших дней. Представлены возможности этого метода с привлечением данных социологических опросов; отмечены несомненные достоинства. Полученные результаты могут быть востребованы при организации проектного обучения в отечественных образовательных учреждениях разного типа.

Ключевые слова: проектная технология, проект, педагогика XX в., метод проекта

Для цитирования: Акишева М. С. Проектные технологии в зарубежной педагогической науке и практике // Московский педагогический журнал. 2025. №2. С. 6–13. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-6-13>

Original research article

PROJECT TECHNOLOGIES IN FOREIGN PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

M. Akisheva

Humanitarian and Pedagogical Academy (branch)

V.I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, Yalta, Russian Federation

e-mail: akisheva.90@internet.ru

Received by the editorial office 22.01.2025

Revised by the author 19.02.2025

Accepted for publication 27.02.2025

Abstract

Aim. The problem of using project technology in the pedagogical process has occupied a significant place in scientific research in many countries of the world for quite a long time. The rapid development of new educational trends and the need to use new technologies in practical work pose innovative tasks for teachers, including project modeling. Design technologies became popular in the twentieth century. The purpose of the article is to analyze the foreign experience of the evolution of project technologies in pedagogy, to study foreign pedagogical models of the use of project technologies and the possibilities of their application in domestic pedagogical practice.

Methodology and methods. The research methodology is represented by general scientific methods: analysis of foreign historiography on the stated problem, synthesis of scientific ideas, generalization of pedagogical experience, pedagogical modeling.

Results. It has been established that design technologies in their modern understanding have a long history of their existence, although their methodological tools have changed over time. The main directions of foreign scientific thought of the twentieth century in the field of design technologies are characterized, their continuity and evolution are demonstrated.

Theoretical and/or practical significance. The study of foreign teaching experience in the field of project-based learning can contribute to the development of this approach in domestic pedagogical practice. The project method is based on the principles of self-directed learning and personal activity, which were at the heart of Russian experimental pedagogy in the twentieth century. This pedagogical approach has every right to exist within the context of Russia's planned radical reform of education for 2025–2026.

Conclusions. The evolution of project technologies from the beginning of the introduction of project-based learning in the USA in the early twentieth century to the present day is shown. The capabilities of this method with the use of sociological survey data are presented; the undoubted advantages are noted. The results obtained can be in demand when organizing project-based training in various types of domestic educational institutions.

Keywords: project technology, project, pedagogy of the XX century, project method

For citation: Akisheva, M. S. (2025). Project technologies in foreign pedagogical science and practice. In: *Moscow Pedagogical journal*, 2, 6–13. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-6-13>

ВВЕДЕНИЕ

В современной педагогической науке методы проектной деятельности стали неотъемлемой частью образовательного процесса. Принято считать, что проектная деятельность мотивирует обучающихся, способствует развитию их творческих способностей, ориентирует на самостоятельную работу, чёткую постановку цели и задач исследования, поиск и обработку информации, нацеливает на получение итогового результата [1; 3; 10].

Проектные технологии имеют длительную историю своего существования; по крайней мере, предпосылки возникновения метода проектов можно проследить начиная с периода античности. Самым известным направлением стала «майевтика», предложенная древнегреческим философом Сократом (IV в. до н. э.). По его мнению, это искусство предполагало выявить в человеке скрытие знания: через диалог, с помощью наводящих вопросов. Вновь к этой теме вернулись только в период Средневековья, с XIV в. Именно это время в Западной Европе считается началом зарождения метода проектов; появился и сам термин «проект» применительно к деятельности архитекторов и техников. Развил идеи проектного обучения итальянский философ и богослов Т. Кампанелла (1568–1639); он считал идеальной школу, где ребёнок «не

подвергался бы дрессировке», а имел бы возможность проявить свои умственные способности [1].

Научная новизна предпринятого исследования состоит в постановке проблемы, историографическом анализе зарубежной научной литературы и систематизации имеющихся на сегодняшний день положений в области проектных технологий. В результате новаторское освещение получила краткая история возникновения проектного метода и его внедрения в зарубежную педагогическую практику; сделан перспективный прогноз использования метода проектов в российском образовательном пространстве.

Современные отечественные исследователи активно изучают и используют инновационные образовательные технологии, в том числе и метод проектов [1–3; 10; 15]. Непосредственными материалами для исследования стали сочинения основоположников проектных технологий, которые в настоящее время вновь стали популярны, а их положения являются дискуссионными [4–9; 11–14].

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цель настоящей статьи – изучение и обобщение зарубежного опыта становления и развития проектных технологий в образовательном процессе, которые коррелируются с задачами:

1. Выявить сущность проектного обучения;
2. Изучить эволюцию проектных технологий;
3. Дать характеристику использования проектных технологий в обучении во второй половине XX в.

Сущность проектного обучения

Началом собственно проектного обучения считается XIX в., когда в школах США, преимущественно сельскохозяйственного профиля, начали обучение методом проблем, «методом целевого акта». В мировой педагогике проекты как основа педагогической деятельности возникают с XIX в. Слово «проект» впервые в педагогической науке применил заведующий отделом воспитания сельхозшкол Д. Снедзен в 1908 г.; в 1911 г. Бюро воспитания США узаконило термин «проект», который связывался непосредственно с учёбой. Теоретической основой данного метода считалось «обучение через деятельность». Другими словами, ученики должны были не только усваивать полученные знания, но и уметь самостоятельно действовать, «ставить для себя экспериментаторские задания» [10].

Основателем проектного обучения считается американский философ и учёный Дж. Дьюи, принадлежавший к гуманистическому направлению в философии и образовании. Он считал, что обучение необходимо основывать на целесообразной активной деятельности учащихся, связанной с их личной заинтересованностью в новых знаниях. Как результат он создал концепцию прагматического обучения, предполагающую методологию, обеспечивающую научные исследования и открытия конкретных учащихся.

Дж. Дьюи называл свой метод «рефлексивным мышлением» и утверждал, что сущность этого метода состоит в том, что такое мышление является основанием для настоящего образования, его теории и практики. Если рассматривать трансформацию социального контекста, то

в этом случае рефлексия становится посредником между выявлением проблемы и её решением. В обучении рефлексивное мышление позволяет сделать его практическим, функциональным. Таким образом, можно утверждать, что рефлексивное мышление – часть фундаментального подхода человека к действительности [5].

Условием запуска процесса рефлексивного мышления, по мнению Дж. Дьюи [4, с. 15], является «дорефлексивная» ситуация или состояние, которые можно описать как определённые проблемы и ограничения, инициирующий эмоциональный всплеск, перерастающий в проблему.

Фазы рефлексивного мышления (по определению Дж. Дьюи) можно разделить на 4 группы:

Первая фаза – «предположение». Охарактеризовать её можно как обращение человека к своему жизненному опыту, на основе которого он предполагает возможные варианты разрешения сложной ситуации: «только тогда человек мыслит рефлексивно, когда он готов и продолжает поиск выхода, пытается глубже изучить проблему» [4, с. 16].

Вторая фаза – «интеллектуализация». Её начало – это осознание человеком своего состояния, в которое он вошёл после первых попыток решения проблемы. Это, как считал Дьюи, не просто неудобство, а интеллектуализированные трудности: «Настоящее образование приходит только тогда, когда происходит усиление детских возможностей под влиянием социальной ситуации, в которой находится ребёнок» [4, с. 17].

Третья фаза – «ведущая идея». Она характеризуется формулировкой различных потенциально важных способов разрешения ситуации, а именно: гипотез, предположений. Именно они помогают дальнейшему исследованию проблемной ситуации и поиску дополнительной информации.

На четвёртой фазе мыслительный процесс переходит к формулировке идеи

с наиболее эффективным способом решения проблемы и к конкретному решению. Кроме того, также требуется проверка гипотезы реальной или мнимой деятельностью, другими словами – «верификация» (практическое подтверждение). В этом процессе, когда мысль подлежит экспериментальной проверке, наступает момент выводов. Даже отрицательный результат будет иметь практическое образовательное значение.

По мнению Д. Дьюи, нельзя изолировать ум ребёнка от его действий: «Главное, что в процессе своей деятельности, в процессе жизненной активности, есть то, что ребёнок получает необходимую сумму знаний, и главное только то, каким путём он усваивает способы правильного логического мышления» [5, с. 54].

Эволюция проектных технологий

Дальнейшее исследование и развитие идей Дж. Дьюи нашло отражение в трудах В. Х. Килпатрика [6; 7; 8], который вынес проектную деятельность в центр образования, тем самым избавив детей от «эгоистического индивидуализма». Для педагога метод проектов стал не просто средством обучения, а методом, который основывается на объективных «естественных законах обучения» и учебной дисциплиной является сам способ.

По мнению В. Х. Килпатрика, «вся школьная процедура подлежит коренной перестройке, её центрами является не пассивное усвоение знаний и даже не живой самостоятельный эксперимент, а только акт целеполагания и живая деятельность в достижении поставленных целей. Целевой акт – это типичный образец достойной жизни» [7, с. 52]. Главным основополагающим теоретическим принципом метода проекта является опора на интересы самого ребёнка.

В. Х. Килпатрик был уверен, что метод проекта значительно улучшает работу школы по подготовке детей к дальнейшей жизни и считал, что этот метод учит человека находить выход из запутанных

обстоятельств жизни, а также готовит людей «к способности пробивать себе работу, способности удовлетворить всем своим эгоистическим и честолюбивым замыслам...» [6, с. 60].

С 1917 г. Дж. Дьюи и В. Х. Килпатрик начали педагогический эксперимент в школе штата Миссури, где учащиеся (девушки и юноши) выбирали самостоятельно свою деятельность по интересам и пожеланиям. Под руководством профессора Е. Коллингса, единомышленника Дьюи, было открыто ещё три школы, где проходил эксперимент. В ходе эксперимента учитывались естественные спонтанные импульсы ребёнка и сопутствующее обучение.

Е. Коллингс выделял следующие проекты:

- экскурсионные;
- игровые;
- конструктивные;
- проекты-рассказы.

Итогом четырёхлетнего эксперимента стали результаты, подтверждающие значительное преимущество нового подхода перед традиционной школой [9, с. 78].

Необходимо отметить и работы американского педагога Е. Паркхерст, назвавшей проектный метод Дальтон-технологией [11]. Начиная с 1919 г. она совместно с М. Монтессори проводила исследования в г. Дальтон штата Массачусетс. В основу своей технологии педагоги положили три основных принципа: свобода, самостоятельность, сотрудничество. С этими принципами они увязывали доверие и ответственность. В результате упорного педагогического труда появился «Лабораторный план», целью которого было научить детей жить в социуме, развивать разум, тело и движение. Задачи для учащихся были посильными для самостоятельной работы, с определённой частью помощи советами педагога. В этих задачах была высока мотивация к самостоятельности, активности, ответственности с правом выбора образовательного уровня, средств и форм деятельности [11, с. 107].

Использование проектных технологий в обучении во второй половине XX в.

В 80-х гг. XX в. в Англии было принято решение о введении предмета «Технология» как обязательного с 1 по 9 классы [12, с. 17]. В это же время во Франции в период восстановления государственных функций и перехода на новый стиль управления образовательными учреждениями работа направлялась на создание образовательных проектов. Руководители образовательных учреждений Франции разрабатывали школьные проекты, в которых участвовал весь педагогический коллектив. Совместно обсуждались вопросы системы обучения и воспитания, профориентации и внутришкольных и внешних отношений, обсуждалась мотивация и мобилизация участников для реализации созданного проекта.

Проведённое социологическое исследование среди школьников стран зарубежья доказало, что:

- младшие школьники, оказавшиеся в одной проектной группе, всегда становятся друзьями;

- интерес к проектной деятельности зависит от степени самостоятельности проделанной работы (62% школьников желают выполнять проект самостоятельно);

- 56% детей выделяют исследовательский этап проекта как наиболее интересный, 32% – этап обработки материала, 12% – презентацию;

- 74% опрошенных отмечают рост своих возможностей и творчества в ходе выполнения проекта, 17% желают увеличить время на презентацию проекта, 48% опрошенных выражали полное удовлетворение проектной работой [12, с. 19]. Поэтому проф. Дж. Питт называл метод проектов не алгоритмом, а моделью творческого мышления и принятия решения [13]. Можно предположить, что результаты этих исследований могут быть востребованы при организации проектного обучения в отечественных образовательных учреждениях разного типа.

ВЫВОДЫ

На основе проведённого исследования можно констатировать, что история использования проектных технологий насчитывает не один десяток лет. Эволюция проектных технологий как процесс началась в начале XX в. В зарубежной школе метод проектов развивался в пределах альтернативного образования, особенно в США. Так, метод проектов был использован Б. Шлезингером, который применил продуктивное обучение, берущее начало у идей проектного метода.

В послевоенной зарубежной педагогической мысли во второй половине XX в. в странах Западной Европы продолжался период активного применения проектного метода, который рассматривался как инструмент, предоставляющий возможность педагогам учитывать желания и интересы учащихся, участвовать в конкретной деятельности и свободно высказывать своё мнение. В настоящее время образовательные проекты, организуемые в зарубежных школах в учебной деятельности, направлены на расширение знаний в рамках предметов и на формирование исследовательских умений. Внеурочным проектам присущи более крупные масштабы и продолжительность их подготовки, разнообразие тематики и т. д. Среди многих предметов британские школьники в настоящее время самым любимым предметом считают проектную деятельность и технологию. Благодаря этому предмету они обучаются проектированию с целью изготовления качественных изделий, которые нужны людям.

Для отечественной педагогической науки и практики метод проектов не нов, но актуален как никогда [2; 14; 15]. На современном этапе разработаны и опубликованы учебные и методические пособия, позволяющие не только обучать школьников каким-либо технологиям, но и овладевать основами проектной деятельности. Проектная деятельность постепенно возвращается в российскую

школу и завоёвывает значимые позиции в обучении. На сегодняшний день учебное проектирование является не только методом активного обучения учащихся, но и неотъемлемой частью содержания образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абросимова С. А., Рыжкова Н. В. Историографический обзор проектной деятельности в педагогическом образовании России // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 5А. С. 47–55. DOI: 10.34670/AR.2021.26.69.006.
2. Акишева М. С. Российский проект религиозного образования ОРКСЭ: сущность и значение // Научный вестник Крыма: электронный рецензируемый журнал. 2024. № 5 (51). URL: <https://nvk-journal.ru/index.php/NVK/article/view/1125> (дата обращения 25.12.2024).
3. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Проектная деятельность как средство формирования исторического мышления школьников: метод. рекомендации. М.: Просвещение, 2017. 144 с., ISBN 978-5-09-030637-9.
4. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н. М. Никольской. М.: Лабиринт, 1999. 186 с.
5. Дьюи Дж. Школы будущего / пер. с англ. Р. Ландсберг. М.: Работник просвещения, 1922. 152 с.
6. Килпатрик В. Х. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации / пер. с англ. Б. В. Бабина-Кореня. М.: Работник просвещения, 1930. 86 с.
7. Килпатрик В. Х. Метод проектов / пер. с англ. М.: Просвещение, 1925. 236 с.
8. Килпатрик В. Х. Основы метода / пер. с англ. Н. Н. Ильина. М.: Нар. ком. прос. РСФСР, 1928. 115 с.
9. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов / пер. с англ. С. Тюрберт; под ред. и с введ. А. У. Зеленко. М.: Новая Москва, 1926. 286 с.
10. Кочеткова У. Ю. История развития проблемы проектного метода обучения в школьном образовании // Молодой учёный. 2018. № 26 (212). С. 160–162.
11. Паркхерст Е. Воспитание и обучение по Дальтонскому плану / пер. с англ. Р. Ландсберг. М.: Новая Москва, 1924. 232 с.
12. Питт Дж. Метод проектов в преподавании технологии в средних школах Англии // Метод проектов в технологическом образовании школьников: Материалы Международного семинара. СПб.: Изд-во ОГПУ им. А. И. Герцена, 2001. С. 16–20.
13. Питт Дж. От проектов до технологии: руководство для авторов // Учитель. 2002. № 2. С. 30–32.
14. Проектное обучение: практики внедрения в университетах / под ред. Л. А. Евстратовой. М.: Издательский дом «Высшей школы экономики», 2018. 150 с.
15. Русских Г. А. Технология проектного обучения // Биология в школе. 2003. № 3. С. 21–32.

REFERENCES

1. Abrosimova, S. A. & Ryzhkova, N. V. (2021). Historiographic review of project activities in pedagogical education in Russia. In: *Pedagogical journal*, 11, 5A, 47–55. DOI: 10.34670/AR.2021.26.69.006 (in Russ.).
2. Akisheva, M. S. (2024). Russian project of religious education ORCSE: essence and meaning. In: *Scientific Bulletin of Crimea: electronic peer-reviewed journal*, 5 (51). URL: <https://nvk-journal.ru/index.php/NVK/article/view/1125> (accessed: 25.12.2024) (in Russ.).
3. Vyazemsky, E. E. & Strelova, O. Yu. (2017). Project activities as a means of shaping schoolchildren's historical thinking: method. recommendations. Moscow, Prosveshchenie Publ. (in Russ.).
4. Dewey, J. (1999). *Psychology and Pedagogy of Thinking*. Moscow, Labyrinth Publ. (in Russ.).
5. Dewey, J. (1922). *Schools of the Future*. Moscow, Rabotnik obsveshcheniya Publ. (in Russ.).
6. Kilpatrick, V. H. (1930). *Education in the Conditions of a Changing Civilization*. Moscow, Rabotnik obsveshcheniya Publ. (in Russ.).
7. Kilpatrick, V. H. (1925). *Method of Projects*. Moscow, Prosveshchenie Publ. (in Russ.).
8. Kilpatrick, V. H. (1928). *Fundamentals of the Method*. Moscow, People's Commissariat of the RSFSR Publ. (in Russ.).
9. Collings, E. (1926). *The Experience of an American School Using the Project Method*. Moscow, New Moscow Publ. (in Russ.).

10. Kochetkova, U. Yu. (2018). The History of the Development of the Problem of the Project-Based Teaching Method in School Education. In: *Young Scientist*, 26 (212), 160–162 (in Russ.).
11. Parkhurst, E. (1924). *Education and Training According to the Dalton Plan*. Moscow, New Moscow, Publ. (in Russ.).
12. Pitt, J. (2001). The project method in teaching technology in secondary schools in England. In: *The project method in technological education of schoolchildren: Proceedings of the International Seminar*. St. Petersburg: Publishing house of the OGPU named after A. I. Herzen. P. 16–20 (in Russ.).
13. Pitt, J. (2002). From projects to technology: a guide for authors. In: *Teacher*, 2, 30–32 (in Russ.).
14. Project-based learning: implementation practices in universities (2018). In: L. A. Evstratova, ed. *Moscow, Publishing house "Higher School of Economics"*. 150 p. (in Russ.).
15. Russkikh, G. A. (2003). Project-based learning technology. In: *Biology at school*. 2003, 3, 21–32.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Акишева Мария Сергеевна (Ялта) – кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и философии Гуманитарно-педагогической академии (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте;
e-mail: akisheva.90@internet.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Maria S. Akisheva – Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof. at the Department of History and Philosophy of Humanitarian Pedagogical Academy (branch) of the V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, Russia;
e-mail: akisheva.90@internet.ru

Научная статья

УДК 371

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-2-14-26

СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕВЕРСИВНОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА БУДУЩЕГО

Горлова Н. А.

Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация

e-mail: na.ghorlova@yandex.ru

Поступила в редакцию 06.03.2025

Принята к публикации 20.03.2025

Аннотация

Цель статьи – рассмотреть проблему подготовки педагога будущего в условиях цифровой трансформации информационного общества, раскрыть сущность, структуру и отличительные особенности реверсивной модели подготовки педагога будущего к реализации ФГОС общего образования (по уровням) с учётом особенностей развития современных детей цифровой эпохи.

Методология и методы исследования. Методологическими основами исследования выступают личностно-смысловой, системно-деятельностный, компетентно-маркетинговый подходы. В качестве теоретических методов использовались такие, как: сравнительный анализ, обобщение, группировка, гипотетический метод. Для обоснования и подтверждения выдвинутой гипотезы применялись методы наблюдения, опроса, математического расчёта, метод шкал, тестирования, моделирования, квантирования информации.

Результаты: на основе сравнительного анализа научных работ по проблеме применения реверсивных и иммерсивных технологий в наставнической деятельности, в общем и профессиональном образовании, на основе обобщения практического опыта *определена* сущность и структурные компоненты реверсивной модели, *выделены* её отличительные особенности.

Теоретическая и/или практическая значимость работы: *впервые определена сущность* реверсивной модели подготовки педагога будущего, базирующейся на психолингвистической теории речевой деятельности человека и общества; *установлено*, что в современных условиях наиболее эффективной является реверсивная модель подготовки педагога будущего, учитывающая особенности развития современных детей нового типа сознания; *обосновано*, что ведущим видом деятельности, обеспечивающим поступательное развитие личности в образовательном процессе, начиная с дошкольного возраста, является речевая деятельность; *раскрыта* сущность реверсивной модели, разработана её структура и выделены отличительные особенности. *Практическая значимость* исследования состоит во внедрении реверсивной модели в образовательный процесс Государственного университета просвещения и обосновании её эффективности; доказана эффективность экспресс-метода «квант» и квант-технологий, используемых в других вузах и общеобразовательных организациях.

Выводы. В результате проведённого теоретического исследования сделан вывод о необходимости трансформации подходов к содержанию, проектированию модели и технологии подготовки педагога будущего для работы с детьми цифрового поколения. Внедрение реверсивной модели подготовки педагога будущего в образовательный процесс вуза позволило выявить следующие преимущества: реверсивная модель позволяет 1) развивать рефлексивные спо-

способности студентов с первого курса и повышать мотивацию студентов к профессиональной деятельности; 2) снижать трудозатраты студентов на переработку информации за счёт использования экспресс-метода «квант»; 3) осуществлять взаимодействие со всеми студентами при проведении имитационных уроков; 4) интегрировать учебно-профессиональную, научно-исследовательскую и проектно-инновационную деятельность студентов.

Ключевые слова: дети нового типа сознания, психолингвистика детского развития, личностно-смысловой, системно-деятельностный, компетентно-маркетинговый подходы, компоненты содержания, сущность и компоненты модели, отличительные особенности, квант-технологии

Для цитирования: Горлова Н. А. Сущность, структура и отличительные особенности реверсивной модели подготовки педагога будущего // Московский педагогический журнал. 2025. №2. С. 14–26. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-14-26>

Original research article

ESSENCE, STRUCTURE AND DISTINCTIVE FEATURES OF THE REVERSAL MODEL OF TRAINING A TEACHER OF THE FUTURE

N. Gorlova

*Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation
e-mail: na.ghorlova@yandex.ru*

Received by the editorial office 06.03.2025

Accepted for publication 20.03.2025

Abstract

Aim. To consider the problem of training the teacher of the future in the context of the digital transformation of the information society, to reveal the essence, structure and distinctive features of the reversible model of training the teacher of the future for the implementation of the Federal State Educational Standard of General Education (by levels) taking into account the developmental characteristics of modern children of the digital age.

Methodology and methods. The methodological foundations of the study are the personal-semantic, system-activity, competence-marketing approaches. The following theoretical methods were used: comparative analysis, generalization, grouping, hypothetical method. To substantiate and confirm the hypothesis put forward, the methods of observation, survey, mathematical calculation, the method of scales, testing, modeling, and information quantization were used.

Results. Based on a comparative analysis of scientific papers on the problem of using reversible and immersive technologies in mentoring, in general and vocational education, based on the generalization of practical experience, the essence and structural components of the reversible model are determined, its distinctive features are highlighted.

Theoretical and/or practical significance. For the first time, the essence of the reversible model of training the teacher of the future, based on the psycholinguistic theory of speech activity of human and society, has been determined; it has been established that in modern conditions the most effective is the reversible model of training the teacher of the future, taking into account the development features of modern children of a new type of consciousness; it has been substantiated that the leading type of activity that ensures the progressive development of the personality in the educational process, starting from preschool age, is speech activity; the essence of the reversible model has been revealed, its structure has been developed and distinctive features have been highlighted. The

practical significance of the study consists in the introduction of the reversible model into the educational process of the Federal State University of Education and the substantiation of its effectiveness; the effectiveness of the express-method “quantum” and quantum technologies used in other universities and general education organizations has been proven.

Conclusions. As a result of the theoretical study, a conclusion has been made about the need to transform approaches to the content, design of the model and technology of training the teacher of the future to work with children of the digital generation. The introduction of the reverse model of training the teacher of the future into the educational process of the university allowed to identify the following advantages: the reverse model allows 1) to develop the reflexive abilities of students from the first year and increase the motivation of students for professional activity; 2) to reduce the labor costs of students for processing information due to the use of the express method “quantum”; 3) to interact with all students during simulation lessons; 4) to integrate the educational and professional, scientific research and project-innovative activities of students.

Keywords: children of a new type of consciousness, psycholinguistics of child development, personal-semantic, system-activity, competence-marketing approaches, components of content, essence and components of the model, distinctive features, quantum technologies

For citation: Gorlova, N. A. (2025). Essence, structure and distinctive features of the reversal model of training a teacher of the future. In: *Moscow Pedagogical journal*, 2, 14–26. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-14-26>

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность и новизна исследования

В современных условиях подготовки педагога будущего осуществляется с опорой на Концепцию подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 г. (далее – Концепция 2030), с учётом требований «Ядра высшего педагогического образования», определивших единый подход к структуре и содержанию проектирования образовательных программ на модульной основе, необходимость опережающей подготовки будущих педагогов. Несомненно, содержательный аспект играет значительную роль в подготовке современного педагога, но изменение подходов к отбору содержания вызывает необходимость пересмотра деятельностной основы общепрофессиональной и профессиональной подготовки студентов. В связи с усилением практической подготовки будущих педагогов на смену традиционной модели «знать – уметь – владеть» (сначала лекции, а затем – практические занятия) должна «прийти» практико-ориентированная модель. [1].

В Концепции 2030 указывается на проблемы, препятствующие качественной подготовке педагогических кадров. Это:

1) высокий темп обновления содержания общего образования и устаревшие модели подготовки будущих педагогов (ЛЗ и ПЗ);

2) старение учительского корпуса и дефицит педагогических кадров;

3) дефицит опережающих научных исследований относительно содержания и современных моделей подготовки педагогических кадров;

4) недостаточное соответствие результатов подготовки выпускника педагогического вуза требованиям рынка труда и пр.¹

Одной из причин недостаточного соответствия результатов подготовки выпускника педвуза требованиям рынка труда является то, что в последние годы произошла психологизация образования с акцентом на реализацию концепции

¹ Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.06.202 г., № 1688-р.

развития универсальных учебных действий (УУД) учащихся, разработанной на основе инструментальной педагогики Дж. Дьюи, где доминирующую позицию занимает таксономия Б. Блума.

Проблема в том, что выпускник вуза в соответствии с требованиями ФГОС высшего образования должен уметь диагностировать и выявлять степень развития УУД учащихся в образовательном процессе. В ходе бесед с учителями было установлено, что процесс развития УУД учащихся на уроках вызывает большие трудности, т. к. их внимание сосредоточено на освоении учащимися образовательной программы, на подготовке к ОГЭ и ЕГЭ. Анализ рабочих программ учебных предметов показал, что в них учителя чётко прописывают, какие именно УУД они развивают на каждом уроке, но они не смогли ответить на такой вопрос, как: «Какую дидактическую модель и какие универсальные технологии Вы используете для развития УУД?», хотя, по словам Л. С. Выготского, «только обучение ведёт за собой развитие, а не наоборот».

Следовательно, отсутствие общепринятой дидактической модели и технологии обучения препятствует реализации ФГОС общего образования (по уровням) в части развития УУД учащихся. Для определения возможности решения данной проблемы обратимся к математическим расчётам и выясним: сколько УУД должен развить, например, учитель географии у школьников, работая на одну ставку. Анализ Концепции УУД позволил выявить среднее количество универсальных учебных метапредметных действий, которое необходимо развить у учащихся; это число составило 50 УУД (познавательных, коммуникативных и регулятивных). В соответствии с учебным планом у учителя географии на одну ставку 1 урок в неделю в 5 и 6 классах (6 уроков), по 2 урока в 7 и 8 классах (12 уроков), если по 3 класса в каждой параллели - А, Б, В. При наличии в классе 25 человек он должен развить 15000 УУД у 300 учащихся

(25 учащихся X 12 классов = 300 учащихся; 50 УУД X 300 учащихся = 15000 УУД). При этом важно учитывать, что развитие УУД предполагает проведение стартовой диагностики, затем разработки индивидуальной программы для каждого ученика, затем проведение итоговой диагностики и определение динамики развития: положительной или отрицательной.

Совершенно очевидно, что учитель не имеет такой возможности на уроке, поэтому старается реализовать программу учебного предмета, по возможности добавляя в неё задания на развитие лишь некоторых метапредметных действий. Всё это свидетельствует об отсутствии системного подхода в развитии УУД учащихся.

Опрос студентов первого курса о степени владения УУД показал, что они не имеют представления об этих действиях, т. к. «в школе им это не объясняли», «занятия по развитию УУД не проводились». Когда студентам был предложен перечень УУД, то 30% опрошенных респондентов вспомнили, что эпизодически выполняли похожие задания и упражнения на разных уроках.

Особую актуальность приобретает проблема развития УУД учащихся на уроках иностранного языка. Анализ структуры и содержания УУД показал, что большая часть из универсальных учебных метапредметных действий относится к речемыслительным процессам (анализ, синтез, группировка, классификация и пр.). Возникает вопрос: как можно развивать речемыслительные процессы у учащихся на иностранном языке, если они мыслят на родном?

Тем не менее развитие УУД учащихся имеет важное значение, т. к. формируется способность «работать с информацией», овладевать стратегиями смыслового чтения, что необходимо для «подготовки молодого поколения к работе с информацией».

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод о необходимости создания

наиболее эффективной модели опережающей подготовки педагога будущего, обеспечивающей условия для развития УУД учащихся и студентов – будущих педагогов, для реализации ФГОС высшего педагогического образования и ФГОС общего образования (по уровням).

В этом и состоит актуальность и новизна исследования.

Цель статьи – рассмотреть проблему подготовки педагога будущего в условиях цифровой трансформации информационного общества. Для этого были решены следующие задачи: 1) проведён сравнительный анализ реверсивного и иммерсивного обучения (технологий) и раскрыта степень изученности проблемы; 2) определена сущность реверсивной модели подготовки педагога будущего; 3) выделены отличительные особенности реверсивной модели подготовки педагога будущего к реализации ФГОС общего образования (по уровням).

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Степень изученности проблемы

В настоящее время в педагогических вузах осуществляется поиск наиболее эффективных путей опережающей подготовки педагогических кадров; апробируются и внедряются различные педагогические модели и образовательные технологии.

Анализ научных трудов показал, что в последние годы увеличилось количество статей педагогов-практиков о реверсивной модели наставничества как формы повышения ИКТ-компетентности, что предполагает взаимодействие между двумя или несколькими педагогическими работниками, когда опытный специалист, (старший по возрасту) становится подшефным, а молодой педагог – его наставником¹ [2; 5; 6; 7; 11].

В настоящее время имеется ряд исследований, посвящённых особенностям использования реверсивных технологий в подготовке педагогических кадров. Реверсивное обучение за рубежом трактуется как «перевернутый класс», англ., *flipped classroom*, как «смешанное обучение» – англ., *blended learning*; «обратное обучение». А. А. Ворновская, О. М. Локша раскрывают технологические аспекты реализации реверсивного обучения и акцентируют внимание на дистанционной форме обучения, когда студентам ставят проблему и предлагают её решить с помощью электронных ресурсов [2].

Теоретические и практические аспекты реверсивного обучения рассматривает Н. М. Дудина, и приходит к выводу, что, по сути, это форма смешанного обучения, в котором совмещается «обучение лицом-к-лицу с онлайн-обучением», что позволяет усиливать самоконтроль и самооценку в активном взаимодействии с преподавателем. Технология смешанного обучения исследует цифровые ресурсы, соединяет преимущества реального и виртуального обучения, результативного применения интерактивных и информационно-коммуникационных технологий².

Д. Е. Жданова исследует специфику реверсивного обучения в контексте освоения иностранного языка студентами неязыковых вузов (на материале французского языка) и рассматривает технологию реверсивного обучения как подвид смешанного обучения с использованием электронной образовательной платформы LMS Moodle, Интернет-приложений и сервисов в условиях цифровизации образовательного процесса [5].

Итак, анализ исследований реверсивного обучения показал, что все авторы соотносят его со смешанной или дистан-

¹ Школа наставника. Теория и практика: учебно-методические материалы / Н. Е. Катунина, Е. В. Колпакова, Е. И. Кузнецова, В. С. Николаева. Омск: Региональный наставнический центр, 2023. 43 с.

² Дудина М. Н. Теория и практика высшего образования: реверсивное обучение: учебно-методическое пособие. Екатеринбург: Издательство Урал. ун-та, 2020. 144 с.

ционной формой обучения с применением цифровых ресурсов и технологий.

Реверсивное обучение следует отличать от иммерсивных технологий, которые встречаются не только в образовании, но и в сфере культуры. «Иммерсивный» означает «погружённый», и в последние годы в сфере культуры часто стали использовать понятия как «иммерсивный спектакль», «иммерсивная выставка», «иммерсивное шоу». «Иммерсивный театр» – это одна из популярных форм современного интерактивного театрализованного представления, где зрителя «погружают» в сюжет и он становится участником разворачивающегося действия. Иммерсивный театр отличается от традиционного тем, что в зале нет

сцены, и публика всецело погружается в игру актёров спектакля. Чаще всего это достигается за счёт использования исторически значимой архитектуры, либо масштабной декорации, что позволяет зрителям общаться с актёрами и участвовать в спектакле.

«Иммерсивные технологии» обучения соотносятся с понятием «погружённый в цифровую виртуальную среду» [4; 8; 10]. В таблице 1. представлены исследования, посвящённые иммерсивным технологиям, средствам обучения, раскрывается сущность данных понятий.

Итак, анализ исследований позволяет сделать вывод, что существующие реверсивные и иммерсивные технологии – это совокупность интерактивных методов и

Таблица 1 / Table 1

**Иммерсивные технологии в школьном и профессиональном образовании /
Immersive technologies in school and professional education**

№	Понятие	Автор/год	Сущность понятия
1	Иммерсивные технологии	А. Ю. Корнилов, А. А. Попов (2020)	совокупность технологий расширенной реальности, которые призваны эмулировать физический мир с помощью цифровых виртуальных сред, создавая ощущение погружения
2	Иммерсивные технологии обучения в деятельности учителя информатики	А. И. Азевич (2020)	как средство визуализации информации, способствующее развитию современных образовательных практик
3	Иммерсивные технологии	Н. Д. Громов (2021)	технологии расширенной реальности, которые моделируют эффекты, полного или частичного погружения в альтернативном пространстве, тем самым изменяя взаимодействие с пользователем в совершенно разных областях и вывода на новый уровень
4	Иммерсивные технологии в образовательном процессе	А. И. Соснило, Н. Н. Резванов (2021)	технологии виртуальной, дополненной и смешанной реальности выступают в качестве одного из инструментов цифровой трансформации сферы образования
5	Иммерсивные образовательные технологии	Р. В. Опарин, Е. Н. Арбузова, А. В. Сахаров (2021)	совокупность интерактивных методов, приёмов, способов, обеспечивающих взаимодействие обучающихся с виртуальными объектами ... с целью развития их познавательной активности
6	Иммерсивные технологии в профессиональном образовании	Н. Ю. Корнеева, Н. В. Уварина (2022)	...моделирование полного или частичного погружения в заданную среду, альтернативного пространства, меняя при этом каналы взаимодействия с пользователем

Окончание табл. 1

№	Понятие	Автор/год	Сущность понятия
7	Иммерсивные технологии в дополнительном экологическом образовании	Р. В. Опарин (2022)	иммерсивные технологии – это компьютерные средства, позволяющие расширить (дополнить) физический мир путём воздействия на каналы восприятия, создавая ощущение полного погружения в виртуальный мир
8	Иммерсивное обучение в иноязычном образовании	Е. А. Аман (2022)	Использование виртуальной, дополненной и смешанной реальности, 3D-моделирования в обучении ИЯ
9	Иммерсивные технологии в школьном образовании	Ю. С. Хукаленко, П. С. Бажина, Д. И. Земцов	Использование технологий виртуальной и дополненной реальности
10	Иммерсивная технология	Рохит Бансал, Гунджан Шукла, Арджун Гупта и др. (2023)	ассимиляция компьютерного контента с физической средой таким образом, что человек может естественным образом взаимодействовать со смешанной реальностью
11	Иммерсивные средства обучения для системы профессионального образования	Л. В. Курзаева, Р. Корнев, А. К. Спиридонов и др. (2023)	использование VR-тренажёров в обучении промышленной безопасности позволяет повысить скорость реакции на аварию, снизить риски несчастных случаев и улучшить общую безопасность на производстве
12	Иммерсивное обучение	А. А. Муравьева, О. Н. Олейникова, (2023)	для внедрения иммерсивного обучения необходимо система управления обучением, программное обеспечение, которое помогает преобразовать содержание в стандартную структуру курса, которая затем может быть перенесена на несколько типов мультимедиа.

приёмов взаимодействия обучающихся с объектами виртуальной, дополненной и смешанной реальности [4; 8; 10]. Эти технологии связаны с понятием «перевёрнутый урок», когда знания не даются в готовом виде, а их нужно добывать самостоятельно. Здесь важно понимать, что существует два метода обучения: «сверху - вниз» и «снизу - вверх». В первом случае знания преподносятся ученику в готовом виде (объяснительно-иллюстративный метод), во втором – ученик сам «добывает» эти знания (проблемный метод).

В данном контексте второй метод соотносится с проектной деятельностью, в рамках которой учащиеся и студенты получают задания, готовят проекты и затем защищают их.

Следовательно, сравнительный анализ научных трудов, посвящённых описанию реверсивных и иммерсивных технологий,

показал, что все они связаны с объектами виртуальной, дополненной и смешанной реальности; соотносятся с понятием «перевёрнутый урок», но не отражают суть понятия «реверсивность». Исследований, посвящённых реверсивной модели подготовки педагога будущего, до сих пор не проводилось.

Сущность реверсивной модели подготовки педагога будущего

Рассмотрим сущность реверсивной модели подготовки педагога будущего, которая реализуется в Государственном университете просвещения.

Суть понятия «реверсивность» заключается в том, что студенты «проходят» путь сначала в одну сторону, а затем «идут» по этому пути в обратном направлении. Как это происходит? Подготовка будущего педагога значительно

отличается от подготовки таких специалистов как инженер, врач, строитель, юрист, экономист, для которых важно сначала изучить специфику и особенности профессиональной деятельности, а затем применять эти знания на практике. Что касается профессии педагога, то выпускники школы одиннадцать лет находились в образовательной среде, и приобретали определённый опыт учебной, исследовательской, проектной, организационной и других видов деятельности с позиции ученика.

Традиционная модель подготовки будущего педагога не ориентирована на рефлексию накопленного школьного опыта, что негативно влияет на развитие способности студентов анализировать сложившуюся образовательную ситуацию, выявлять проблему и решать педагогические задачи. Как показывает практика, студенты, изучившие инновационные подходы в образовании, современные методы и методики обучения и воспитания, хорошо знают теорию, но продолжают репродуцировать в ходе педагогической практики тот опыт, который они приобрели в школе, или используют те методы и приёмы, которые демонстрирует на практике учитель.

Чтобы «заблокировать» у первокурсников сложившиеся годами образовательные стереотипы и направить их на путь созидательной деятельности, необходимо уже с первого курса проводить анализ и рефлексию накопленного школьного опыта, выявлять проблемы, преобладающие в системе общего образования, на решение которых студенты будут направлять свою учебно-профессиональную деятельность. Иными словами, следует «пойти» обратным, реверсивным путём, преобразуя учебную деятельность учащихся в учебно-профессиональную деятельность педагога будущего.

Следовательно, сущность реверсивной модели заключается в использовании личностного потенциала и школьного опыта студентов для овладения профес-

сиональными функциями педагога (воспитание, обучение, развитие учащихся). При этом учебно-профессиональная подготовка будущих педагогов должна быть направлена не только на овладение функциями обучения, воспитания и развития учащихся (Проф. Стандарт «Педагог»), но и на развитие организационно-управленческой деятельности и соответствующей компетенции (требование ФГОС ВО, направление подготовки «Педагогическое образование») с первого курса. Цель реверсивной модели состоит в создании условий для сопровождения личностного и профессионального роста будущих педагогов в стенах вуза.

Отличительные особенности и структура реверсивной модели

В соответствии с «Ядром педагогического образования» подготовка современного педагога должна осуществляться с учётом требований ФГОС общего образования, которые ориентируют педагогов на подготовку молодого поколения к жизни в информационном обществе, на развитие личности и функциональной грамотности обучающихся как способности «работать со словом» и свободно ориентироваться в большом массиве информации.

Первая особенность реверсивной модели касается научно-теоретической базы, на основе которой она разработана – это психолингвистика как теория речевой деятельности человека и общества. Психолингвистика детского развития исследует вопросы *взаимосвязанного развития личности, сознания и речевой деятельности современных детей в процессе восприятия, переработки и усвоения информации (знаковой, образной, символической) на родном, не родном (втором), иностранном языке, языке учебного предмета* (Н. А. Горлова). Именно поэтому реверсивную модель можно использовать в условиях многополярного мира, многоязычного и поликультурного образования.

Учитывая целевую направленность ФГОС общего образования (по уровням) на подготовку молодого поколения к жизни в информационном обществе, в качестве ведущего вида деятельности на современном этапе выступает речевая деятельность, которую необходимо развивать на протяжении всей жизни человека, и которая является главным показателем развития личности на каждом этапе возрастной лестницы.

Речевая деятельность как ведущий вид может обеспечить личностное развитие обучающихся на протяжении всего периода их пребывания в образовательной организации, начиная с детского сада. При такой постановке вопроса учебная деятельность не может быть ведущей, и триаду «игра-учёба-труд» стоит признать устаревшей. Если с дошкольного возраста развивать у детей смысловое аудирование, то в начальной и основной школе у учащихся не будут возникать трудности в овладении стратегиями смыслового чтения. Если в дошкольном возрасте дети овладели умениями смыслового аудирования, умениями задавать вопросы и отвечать на них на разных занятиях, вести диалог, самостоятельно описывать картинки и составлять рассказы, то они смогут легко овладеть письменными видами речевой деятельности (стратегиями смыслового чтения, письмом и письменной речью) [3; 9; 12].

Следовательно, научно-теоретической базой реверсивной модели подготовки педагога будущего выступает психолингвистика детского развития, определяющая речевую деятельность в качестве ведущей в развитии личности и сознания (как совокупности знаний и отношения к ним по Б. Г. Ананьеву) обучающихся. Педагог будущего должен иметь чёткое представление о психолингвистике детского развития, о закономерностях развития речевой деятельности детей и взрослых.

Вторая особенность реверсивной модели подготовки педагога будущего касается определения ключевой основы со-

держания образования, которое должно отражать потребности и закономерности развития детей цифрового поколения, их способности «ставить задачу на смысл». Педагог будущего должен понимать: как изменились дети за последние годы; то, что они обладают новым системно-смысловым типом сознания; что у них по-другому функционируют речемыслительные процессы (они мыслят «квантами», сжимая информацию). Как показали наши исследования, у современных детей объём долговременной памяти больше, а проходимость оперативной выше, и они способны перерабатывать огромный поток информации за единицу времени. Так, учащиеся 4 класса при проведении квант-технологии развития смыслового аудирования на уроке смогли удержать в памяти 25 слов во фразе, воспринятой на слух, и свободно оперировать этими словами. В то же время учителя утверждают, что современные дети плохо запоминают информацию, и не могут удержать в памяти более 5 слов, воспринимаемых на слух. Всё это свидетельствует о необходимости использования таких моделей и технологий обучения, которые разработаны с учётом особенностей развития современных детей и их способности воспринимать, перерабатывать и усваивать информацию.

Следовательно, вторая особенность реверсивной модели состоит в том, что содержание образования базируется на потребностях и закономерностях развития современных детей нового типа сознания – системно-смыслового и способности современных детей «ставить задачу на смысл».

Третья особенность реверсивной модели подготовки педагога будущего касается компонентов культуры содержания образования, предложенных великим советским учёным И. Я. Лернером, которые представлены в модели в реверсивном виде.

Дидактическая модель И. Я. Лернера отражает содержание образования в следующих категориях и реализуется по

алгоритму «знать-уметь-владеть»: 1) знания о мире, 2) опыт осуществления способов деятельности, 3) опыт творческой деятельности, 4) опыт эмоционально-ценностных отношений. На основе данного алгоритма построены все советские и российские учебники и учебно-методические пособия как в вузе, так и в школе, где доминирующую позицию занимают знания, которые являются базой для формирования умений, навыков, отношений. Суть этой модели состоит в том, что ученик получает от педагога знания в готовом виде (например, правила), затем использует эти знания при выполнении упражнений и овладевает навыками; после чего «переходит» к выполнению творческих заданий, и наконец, обменивается с другими учащимися своими идеями и наработками, приобретает опыт эмоционально-ценностных отношений.

В отличие от традиционного подхода, реверсивная модель начинает функционировать «снизу-вверх», с формирования у обучающихся опыта личностных, ценностно-смысловых отношений, с раскрытия личностного потенциала каждого обучающегося. Такой подход выбран не случайно, а связан с особенностями развития современных детей нового типа сознания – системно-смыслового, для которых на первом месте – отношения, а знания занимают вторичную позицию и выступают средством для достижения цели. Если педагог смог выстроить доверительные отношения с обучающимися, то они будут готовы его слышать, усваивать информацию и приобретать знания. Поэтому содержание реверсивной модели реализуется в следующей последовательности: 1) опыт ценностно-смысловых отношений личности (система отношений), 2) опыт творческой деятельности (свобода выбора), 3) опыт осуществления способов деятельности (выполнение заданий и принятие решений), 4) опыт совместной деятельности и общения для усвоения знаний (взаимодействие и сотрудничество).

Все эти особенности необходимо учитывать при реализации реверсивной модели, которая включает следующие компоненты: 1) теоретико-методологический (подходы и принципы), 2) содержательно-целевой, 3) реверсивно-деятельностный (рефлексивный, квантово-технологический, прогностический этапы), 4) критериально-диагностический.

Для реализации реверсивной модели подготовки педагога будущего следует базироваться на методологических подходах: личностно-смысловом, системно-деятельностном, компетентно-маркетинговом. Личностно-смысловой подход ориентирован на раскрытие личностного потенциала студентов, расширения их возможностей при овладении педагогическим инструментарием – стратегиями социокультурного, социального и персонального развития личности в образовательном процессе. Данный подход определяет целевую направленность и прогнозируемый результат подготовки педагога будущего – созидание личности обучающихся.

Системно-деятельностный подход имеет свою специфику и направлен на формирование у студентов квантово-технологической культуры посредством овладения квант-технологиями для развития речевой деятельности обучающихся, которая становится приоритетной и проявляется в разных формах общения и видах деятельности, что позволяет «подготовить молодое поколение к жизни в информационном обществе» (ФГОС общего образования по уровням). Реверсивность проявляется в том, что студенты должны сначала сами овладеть УУД, квант-технологиями развития УУД, а затем создать условия для того, чтобы их учащиеся тоже самостоятельно смогли овладеть ими на занятиях и уроках.

Компетентно-маркетинговый подход является отражением потребности общества в подготовке компетентных педагогов не только знающих, но и умеющих применить свои знания в образователь-

ной практике; теория обучения «знать и делать что-то» трансформируется в оказание помощи «научиться действовать самостоятельно». Педагогический маркетинг предполагает ориентацию педагога на изучение запросов потребителей образовательного рынка (учащихся и их родителей), на удовлетворение их потребностей, на исследование рынка труда и рынка образовательных услуг.

Используя шкалы оценивания, студенты самостоятельно определяют степень сформированности своей готовности к педагогической деятельности:

- ценностно-смысловые установки личности и лидерские качества как способность последовательно развивать эмоциональный интеллект (самосознание, самоконтроль, мотивацию и социальные навыки) у себя и обучающихся и пр.;

- коммуникативно-интерактивные умения и компетенции (соблюдать культуру диалога, организуя устные и письменные дискуссии по проблемам, требующих принятия решений и разрешения конфликтных ситуаций и пр.);

- информационно-когнитивные умения и компетенции (владеть экспресс-методом «квант» и универсальными квант-технологиями, уметь передавать этот опыт обучающимся);

- организационно-маркетинговые действия (уметь осуществлять эффективные маркетинговые коммуникации и оценивать уровень удовлетворённости учащихся и их родителей; использовать наиболее эффективные механизмы и технологии управления классом (группой), вовлекая всех учащихся в совместную деятельность и пр.).

Таким образом, преподаватель, реализуя реверсивную модель, предлагает студентам различные алгоритмы выполнения поставленной задачи, помогает им осуществить свободный выбор наиболее эффективных стратегий, средств и способов их решения, создаёт условия для творческого созидания личности каждого студента.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В статье рассмотрена проблема подготовки педагога будущего к взаимодействию с современными детьми цифровой эпохи в условиях трансформации информационного общества. Раскрыта сущность, выявлены отличительные особенности и определена структура реверсивной модели подготовки педагога будущего к реализации ФГОС общего образования (по уровням).

Традиционно подготовка студентов направлена на усвоении теории педагогической деятельности, теории воспитания, дидактики, теории образовательных систем, на овладение соответствующими педагогическими функциями. Сущность реверсивной модели состоит в актуализации личностного потенциала студентов-первокурсников для овладения организационно-управленческой компетенцией на этапе общепрофессиональной подготовки при изучении педагогических дисциплин, и на этой основе – профессиональными функциями педагога (воспитанием, обучением, развитием учащихся).

Специфика реверсивной модели заключается в том, что она базируется на психолингвистической теории речевой деятельности человека и общества, что позволяет рассматривать речевую деятельность в качестве ведущей. Методологическими основами реверсивной модели выступают личностно-смысловой, системно-деятельностный, компетентно-маркетинговый подходы. Реверсивная модель подготовки педагога будущего реализуется в Государственном университете просвещения посредством экспресс-метода «квант» и квант-технологий развития обучающихся (студентов и школьников).

Преимущество реверсивной модели подготовки педагога будущего, которую мы используем в Государственном университете просвещения, состоит в следующем. Во-первых, она разработана на основе психолингвистики детского развития с учётом функционирования ре-

чевой деятельности современных детей: в центре образовательного процесса – современный ребёнок. Во-вторых, за счёт использования экспресс-метода «квант» снижаются трудозатраты студента на переработку учебной информации, и повышается качество её усвоения. В-третьих, в ходе реализации данной модели студенты усваивают на практических занятиях стратегии социокультурного, социального, персонального развития личности в образовательном процессе, которые становятся личностно-значимыми, и ко-

торые они используют в повседневной жизни. В-четвёртых, использование студентами универсальных квант-технологий при взаимодействии с сокурсниками на занятиях обеспечивает развитие перцептивной, продуктивной, интерактивной и когнитивной (медиативной) компетенций в комплексе. Использование квант-технологий в рамках реверсивной модели способствует интеграции учебно-профессиональной, научно-исследовательской и проектно-инновационной деятельности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотов В. А. Педагогическое образование в контексте вызовов и проблем 21 века: актуальность трансформации // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития: монография. Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. С. 23–42.
2. Ворновская А. А., Локша О. М. Актуальность внедрения реверсивного обучения в практику современного образования // Society of Russia: educational space, psychological structures and social values. 2017. Vol. 8. № 6-2. URL: <http://ej.soc-journal.ru> (дата обращения: 10.02.2025).
3. Горлова Н. А. Универсальные квант-технологии формирования смыслового аудирования у младших школьников // Специальное образование. Уральский государственный педагогический университет. 2020. № 1 (57). С. 17–39.
4. Громов Н. Д., Сапрыкин Д. А. Существующие технологии иммерсивной реальности на современном рынке // Международный журнал прикладных наук и технологий “Integral”. 2021. № 4. URL: <https://e-integral.ru/ru/nauka> (дата обращения: 06.06.2025).
5. Жданова Д. Е. Реверсивное обучение в контексте освоения иностранного языка студентами неязыковых вузов (на материале французского языка): дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2001. 209 с.
6. Кричевский В. В. Искусство быть наставником // Непрерывное образование. Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования. 2017. № 3 (21). С. 6–7.
7. Мигунова Е. В., Жигалик М. А., Аверкин В. Н. Реверсивное наставничество в профессиональной подготовке будущих педагогов // Человек и образование. 2020. № 1 (62). С. 88–94.
8. Муравьева А. А., Олейникова О. Н. Иммерсивное обучение – технология будущего или временное увлечение? // Казанский педагогический журнал. 2023. № 1. С. 120–129.
9. Теплова С. А., Горлова Н. А. Эффективные технологии развития навыков смыслового чтения у обучающихся основного общего образования // Перспективы науки и образования. Воронеж: Научно-образовательная инициатива, 2024. С. 350–365. DOI: <https://www.doi.org/10.32744/pse>.
10. Фаляхов И. И. Научно-методическое обеспечение подготовки наставников для дуального обучения студентов колледжей: автореф. дис. ... канд-та пед. наук. Казань, 2019. 23 с.
11. Черниговская Э. С. Связь поколений в педагогическом образовании: реверсивное наставничество // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2023. № 1. С. 89–94.
12. Яковлева Е. В. Цифровая компетентность будущего учителя как условие становления его профессионализма // Актуальные вопросы технологического и художественного образования: сборник статей / отв. ред. и сост. И. А. Власова. Т. 2. Петрозаводск: Петрозаводский государственный университет, 2021. С. 175–181.

REFERENCES

1. Bolotov, V. A. (2020). Pedagogical education in the context of challenges and problems of the 21st century: the relevance of transformation. In: *Pedagogical education in modern Russia: strategic development guidelines*. Taganrog: Publishing House of the Southern Federal University (in Russ.).
2. Vornovskaia, A. A. & Loksha, O. M. (2017). The relevance of the flipped learning implementation into the practice of higher education. In: *Society of Russia: educational space, psychological structures and social values*, 8, 6-2. URL: <http://ej.soc-journal.ru> (in Russ.) (accessed: 10.02.2025).
3. Gorlova, N. A. (2020). Universal quantum technologies of semantic comprehension skills formation in junior schoolchildren. In: *Special education. Ural State Pedagogical University*, 1 (57), 17–39 (in Russ.).
4. Gromov, N. D. & Saprykin, D. A. (2021). Existing technologies of immersive reality in the modern market. In: *International Journal of Applied Sciences and Technologies "Integral"*, 4. Available at: <https://e-integral.ru/ru/nauka> (accessed: 06.06.2025).
5. Zhdanova, D. E. (2001). *Reverse learning in the context of mastering a foreign language by students of non-linguistic universities (based on the French language): Cand. Sci. thesis. (Ped. Sciences)*. Ekaterinburg, 2001. 209 p. (In Russ.).
6. Krichevsky, V. V. (2017). The art of being a mentor. In: *Continuous education. St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education*, 3 (21), 6–7 (in Russ.).
7. Migunova, E. V., Zhigalik, M. A. & Averkin, V. N. (2020). Reverse mentoring in vocational training of future teachers. In: *Man and education*, 1 (62), 88–94 (in Russ.).
8. Muravyova, A. A. & Oleynikova, O. N. (2023). Immersive learning – technology of the future or a temporary hobby? In: *Kazan pedagogical journal*, 1, 120–129 (in Russ.).
9. Teplova, S. A., Gorlova, N. A. (2024). Effective technologies for the development of semantic reading skills in students of basic general education. In: *Prospectives of science and education*, 70 (4), 350–365. DOI: <https://www.doi.org/10.32744/pse> (in Russ.).
10. Falyakhov, I. I. (2019). *Scientific and methodological support for training mentors for dual education of college students: abstract of Cand. Sci. thesis in Pedagogy*. Kazan, 2019. 23 p.
11. Chernigovskaya, E. S. (2023). Generational bridge in pedagogical education: reverse mentoring. In: *Bulletin of Buryat State University. Education. Person. Society*, 1, 89–94 (in Russ.).
12. Yakovleva, E. V. (2021). Digital competence of the future teacher as a condition for the formation of his professionalism. In: *Current issues of technological and artistic education: collection of articles*, 2, 175–181 (in Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Горлова Наталья Алексеевна (г. Москва) – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и современных образовательных технологий Государственного университета просвещения;

<https://orcid.org/0000-0003-0325-2476>; e-mail: na.ghorlova@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Natalia A. Gorlova (Moscow) – Dr. Sci. (Pedagogical Sciences), Prof., Head of the Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, Federal State University of Education;

<https://orcid.org/0000-0003-0325-2476>; e-mail: na.ghorlova@yandex.ru

Научная статья

УДК 37.013.41

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-2-27-35

СОБЫТИЙНОСТЬ И СОПРИЧАСТНОСТЬ КАК КЛЮЧЕВЫЕ ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Иванова И. В.¹, Рожков М. И.^{2*}

¹ Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, г. Калуга, Российская Федерация

² Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация

* Корреспондирующий автор, e-mail: mir-46@mail.ru

Поступила в редакцию 18.03.2025

Принята к публикации 28.03.2025

Аннотация

Цель – определение и описание ключевых факторов эффективной воспитательной деятельности, ориентированной на формирование личности, готовой к самостоятельному и ответственному экзистенциальному выбору.

Методология и методы. Исследование опирается на экзистенциальный подход к воспитанию. Основными методами выступили теоретический анализ научной литературы по проблемам воспитания современного ребёнка, а также обращение к анализу результатов исследований в области изучения нравственного идеала подрастающего поколения.

Результаты. Выявлена и описана событийность воспитательной среды и сопричастность ребёнка к воспитательным событиям в качестве ключевых факторов эффективной воспитательной деятельности на современном этапе. Исследование подтвердило необходимость педагогического сопровождения событий, направленных на создание условий для осознания сопричастности воспитанников к происходящему. Представлены педагогические средства, содействующие созданию и поддержанию событийной воспитательной среды. Раскрыта роль референтного взрослого в становлении экзистенциальной сферы взрослеющей личности и возможности воспитательной деятельности, организованной референтным педагогом, в принятии нравственных ценностей как основы для формирования нравственного идеала.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты исследования обосновывают экзистенциальный подход к педагогическому сопровождению событий и ориентируют педагогическое сообщество на реализацию экзистенциальной стратегии воспитания, при которой каждому ребёнку предоставляется возможность выражения субъектности в контексте событийной воспитательной деятельности, а также стимулируется нравственное самосовершенствование через осуществление им нравственной рефлексии, самовыражение на основе сформированных нравственных ценностей.

Выводы. В ходе исследования было выявлено, что нравственное воспитание в контексте современных социокультурных условий, с одной стороны, должно учитывать специфику самоидентификации взрослеющей личности, предопределённую тенденциями, связанными с вхождением в жизнь человека средств виртуальной коммуникации. С другой стороны, воспитательный процесс должен быть ориентирован на ребёнка, а значит, носить событийный характер и предоставлять возможность каждому воспитаннику для самовыражения, реализации им своей субъектности, ощущения сопричастности к происходящим воспитательным

событиям. Сделан акцент на том, что личность формируется в процессе взаимодействия с референтным взрослым, организующим событийную воспитательную среду, ориентированную на личность ребёнка, в которой возможно формирование и принятие ребёнком нравственных идеалов, основанных на высоких моральных ценностях и экзистенциальных смыслах.

Ключевые слова: экзистенциальная педагогика, воспитание, нравственный идеал, сопричастность, событийность, воспитательная среда

Финансирование. Исследование выполнено за счёт гранта Российского научного фонда № 25-28-20461 (<https://rscf.ru/project/25-28-20461>)

Для цитирования: Иванова М. В., Рожков М. И. Событийность и сопричастность как ключевые факторы эффективной воспитательной деятельности // Московский педагогический журнал. 2025. №2. С. 27–35. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-27-35>

Original research article

EVENTS AND INSPIRE AS KEY FACTORS OF EFFECTIVE EDUCATIONAL ACTIVITIES

I. Ivanova¹, M. Rozhkov^{2}*

¹ Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russian Federation

² Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

* Corresponding author, e-mail: mir-46@mail.ru

Received by the editorial office 18.03.2025

Accepted for publication 28.03.2025

Abstract

Aim. The purpose of this research is to identify and describe the key factors of effective educational activities aimed at developing a personality ready for independent and responsible existential choice.

Methodology and methods. The research is based on the existential approach to education. The main methods were theoretical analysis of scientific literature on the problems of upbringing of a modern child, as well as an appeal to analyze the results of research in the field of studying the moral ideal of the younger generation.

Results. The eventfulness of the educational environment and the child's involvement in educational events as key factors of effective educational activity at the present stage were revealed and described. The research confirmed the necessity of pedagogical support of events aimed at creating conditions for realizing the involvement of pupils in the events. The pedagogical means contributing to the creation and maintenance of event-based educational environment are presented. The role of the reference adult in the formation of existential sphere of an adult personality and the possibilities of educational activities organized by the reference teacher in the adoption of moral values as a basis for the formation of a moral ideal are revealed.

Research implications. The results of the research substantiate the existential approach to the pedagogical support of events and orient the pedagogical community to the realization of the existential strategy of upbringing, in which each child is given the opportunity to express subjectivity in the context of event-based educational activities, and also stimulates moral self-improvement through the implementation of moral reflection, self-expression on the basis of formed moral values.

Conclusions. The research revealed that moral education in the context of modern socio-cultural conditions, on the one hand, should take into account the specifics of self-identification of a maturing personality, predetermined by trends associated with the entry of virtual communication into a

person's life. On the other hand, the educational process should be child-oriented, and therefore have an event-based nature and provide each pupil with an opportunity for self-expression, the realization of their subjectivity, a sense of involvement in the educational events taking place. The emphasis is placed on the fact that personality is formed in the process of interaction with a reference adult who organizes an event-based educational environment focused on the child's personality, in which the formation and acceptance by the child of moral ideals based on high moral values and existential meanings is possible.

Keywords: existential pedagogy, education, moral ideal, involvement, eventfulness, educational environment

Acknowledgments. The study was supported by the grant of the Russian Science Foundation №25-28-20461 (<https://rscf.ru/project/25-28-20461>)

For citation: Ivanova, M. V., Rozhkov, M. I. (2025). Events and inspire as key factors of effective educational activities. In: *Moscow Pedagogical journal*, 2, 27–35. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-27-35>

ВВЕДЕНИЕ

Современный этап развития общества характеризуется активным вхождением средств виртуальной коммуникации в жизнедеятельность человека, породившим глубокую вовлечённость в онлайн-коммуникацию и бесконтрольное интернет-потребление, что нашло непосредственное отражение в формировании новых тенденций самоидентификации и социализации подрастающего поколения, среди которых:

- приоритет ценности индивидуального, формирование эгоцентрических потребностей личности вследствие приоритета организации индивидуально-ориентированного жизненного пространства [1; 5; 6; 11; 14];

- низкий уровень социальной активности [2; 5; 7; 11];

- снижение уровня эмпатии, социально-нравственной отзывчивости молодых людей, отрицательная динамика сформированности духовных интересов, опыта рефлексии своего поведения [1; 7; 11];

- становление экзистенциальной сферы личности в ориентире на витальные ценности, транслируемые в виртуальной онлайн-среде, и связанная с этим тенденция осуществления экзистенциального выбора в опоре на данные ценности¹ [1; 6].

Результаты исследования, проведённого в сентябре 2003 г. среди старших школьников средних школ Курской области под руководством профессора А. В. Репринцева, подтверждают данные тенденции. В частности, одним из показательных результатов опроса являются данные о том, что более 90% из числа респондентов, в состав которых вошли 2500 обучающиеся подросткового и юношеского возрастов, получают сведения о ценностно-смысловых ориентирах из сети Интернет [7].

Сегодня особенно важным становится формирование у подрастающего поколения высоких духовно-нравственных ценностей как основы российского общества. Актуальность решения данной задачи воспитания, являющейся одной из ключевых на современном этапе развития общества, определена Стратегией воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [7, п. II] и подтверждается Указом Президента Российской Федерации от 09.11. 2022 №809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традицион-

воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», п. II [сайт]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402 (дата обращения: 01.04.2025).

¹ Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития

ных российских духовно-нравственных ценностей»¹.

В статье решены следующие задачи:

1) рассмотрены событийность и сопричастность как ключевые факторы эффективной воспитательной деятельности;

2) раскрыты особенности создания и поддержания событийной воспитательной среды, предоставляющей ребёнку возможности для выражения субъектности.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Событийность и сопричастность как ключевые факторы эффективной воспитательной деятельности

Учитывая то, что сегодня формирование ценностных ориентаций и образа «Я»-идеальный взрослеющей личности происходит при непосредственном влиянии средств виртуальной коммуникации, необходимым становится разработка и применение принципиально новых подходов к организации воспитательного процесса. Востребованным становится обращение к экзистенциальной педагогике, рассматривающей вопросы теоретически-обоснованного определения комплекса условий, необходимых для организации процесса воспитания личности, готовой к осознанному, ответственному и самостоятельному экзистенциальному выбору.

В качестве важнейших условий, действующих развитию и принятию нравственных ценностей как основы для экзистенциального выбора, являются **событийность** и **сопричастность**, которые представляют собой характеристики событийной воспитательной среды, предоставляющей возможности каждому

ребёнку почувствовать свою значимость и единство с детьми и взрослыми в контексте организуемой воспитательной деятельности.

В истории, философии, физике, политологии, социологии, педагогике, психологии, культурологии и других областях знаний событие предстаёт как важнейший концепт познания социальной реальности.

В философских трудах «событие» и «событийность» рассматриваются как важнейшие категории экзистенциализма. Широкое употребление термина «событие» связывают с именем выдающегося немецкого философа-экзистенциалиста М. Хайдеггера, который в своих трудах уточняет, что слово «событие» выросло из органичности языка. Событие есть «...область, в которой соприкасаются человек и бытие в своей сущности и достигают своей сущностной природы» [12, с. 77].

В психологию развития термин «событие» ввёл В. И. Слободчиков, который рассматривал его как «...общность бытия двух людей» [10, с. 6].

Б. Д. Эльконин предложил своё понимание события как акта развития, опираясь на культурно-историческую теорию Л. С. Выготского. Он писал: «...событие не является следствием и продолжением естественного течения жизни. Событие связано как раз с перерывом этого течения и переходом в другую реальность, т. е. событие должно быть осмыслено как ответственное действие, как переход из одного в другой тип поведения, от одних представлений к другим, от непонимания другого к его освоению и принятию. Событие нельзя понимать как случайность. Событие предполагает очень серьёзную, трудную и напряжённую работу и переживание» [13, с. 40].

Большой вклад в рассмотрение сущностного содержания «события» как педагогической категории внесли исследования Д. В. Григорьева. В своей статье «Событие воспитания и воспитание как

¹ Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Президент России [сайт]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 01.04.2025).

событие» учёный отмечает, что «...воспитание в современных условиях предполагает активное социальное взаимодействие взрослых и детей в сфере их совместного бытия (со-бытия)» [3, с. 90].

С позиций экзистенциального подхода к воспитанию значимые жизненные события накладывают отпечаток на личность и связаны с приобретением нового субъективного опыта. В ходе переживания кризисного события с приобретенным опытом у человека происходят изменения на смыслообразующем или когнитивном, аффективном и поведенческом уровнях.

Мы понимаем *событие* как *обстоятельство или совокупность обстоятельств, которое или которые вызывают эмоциональное отношение к происходящему*. Переживание события определяется субъективным опытом человека.

Все события, которые происходят с детьми или вокруг них, можно классифицировать по разным основаниям, среди которых обозначим следующие:

- Кто является участником события?
- Где произошло событие?
- Какое отношение имеет событие к ребёнку?

– Какова степень участия ребёнка в этом событии?

- Насколько длительно событие?

Соглашаясь с Л. В. Байбородовой, полагаем, что наличие *событийной воспитательной среды* содействует осознанию и принятию ценностно-смысловых ориентиров¹.

Такая среда способна актуализировать потребности личности в осмыслении и анализе собственной деятельности с точки зрения ценностей, не противоречащих социальным нормам. Более того, именно в контексте событийной воспи-

тательной среды расширяется субъективная картина мира личности, формируется отношение к себе и к окружающему миру, происходит выстраивание иерархии ценностных ориентаций, создаются предпосылки для формирования ответственности.

Событие может стать воспитывающим только в том случае, если ребёнок ощущает сопричастность к этому событию. Под сопричастностью понимается особое состояние единства с окружающими, когда вы чувствуете, что ваши ценности перекликаются с интересами близкой группы людей.

Ребёнок должен ощущать включённость в событие, чувствовать, что он находится внутри процесса и может реально влиять на этот процесс своими действиями или отношением к процессу. Проводимые мероприятия не могут быть эффективными, если они не вызывают отклика у детей.

Любое мероприятие, организуемое детьми либо при их активном участии, может стать *событием* для ребёнка, а значит, несёт существенный воспитательный потенциал. Событийным может стать не только само мероприятие, но и подготовка к нему, а также период последствий (рефлексия мероприятия). Сопричастность и событийность достигается обращением педагога к детям, к их идеям, отражающим субъектность их личности и авторство их замыслов. При таком подходе в процессе подготовки и проведения мероприятий у детей формируется самостоятельность, готовность к принятию ответственных решений по вопросам организации событийной деятельности, способность к самостоятельному выбору и т. д.

По результатам проведённого нами опроса старшеклассников (n = 318) наиболее значимыми событиями для них оказались (в порядке убывания):

- поступление в школу;
- смерть близкого человека;
- первая любовь;

¹ Байбородова Л. В. Субъектно-ориентированная технология на пути к успеху ребёнка // Преодоление как путь к успеху. Опыт педагогического поиска инновационных площадок: методическое пособие. М.: Научная библиотека, 2018. С. 24–35.

- переезд в другой город;
- приобретение животных и т. п.

Больше всего потрясли детей смерть близкого человека, рождение родственника, первая любовь, развод родителей. Лишь 12% респондентов в качестве событий, которые произошли с человеком в течение прошедшего года, назвали школьные мероприятия, а 48% школьников отметили, что не ощутили своей сопричастности к проводимым мероприятиям.

Полученные результаты опроса подтверждают необходимость создания и поддержания событийной воспитательной среды, в которой формируются ценности личности и происходит становление нравственного идеала.

Любое событие требует педагогического сопровождения. Целесообразно выделить три компонента педагогического сопровождения: пропедевтический, актуальный, рефлексивный:

Пропедевтический компонент предполагает формирование социальной компетентности детей в процессе проводимых с ними занятий, мероприятий.

Актуальный компонент включает в себя деятельность педагога в условиях реальной ситуации, требующий помощи и поддержки ребёнка.

Рефлексивный компонент (компонент последствий) предполагает стимулирование осмысления ребёнком происходящего и проектирование им определённых действий в будущем.

Педагогу важно учитывать события, произошедшие с ребёнком до момента взаимодействия. При этом даже само взаимодействие может стать для него событием, вызвав эмоции, и только в случае событийности оно будет эффективным в контексте решения воспитательной задачи¹.

Использование прямых методов воздействия на воспитанников не всегда является эффективным. Педагогическое сопровождение предполагает создание условий для саморазвития сущностных сфер его личности, стимулирование процессов самоопределения и самореализации, что возможно только при наличии партнёрских отношений между воспитателем и воспитанниками.

Событийный характер имеет факт принятия ребёнком самостоятельных решений, с которыми тесно связано открытие смысла, происходящего в понимании взрослеющей личности в его нравственном и жизненном значениях. Событийный и сопричастный характер воспитательной деятельности содействуют вхождению в духовную биографию воспитанников решений и выборов, совершённых и принятых ими самостоятельно [4].

**Создание и поддержание
событийной воспитательной
среды, предоставляющей ребёнку
возможности для выражения
субъектности, ощущения
сопричастности к происходящему
и побуждающей к нравственному
самосовершенствованию**

Событийность воспитательной среды как основы для нравственной рефлексии, формирования и принятия нравственных ценностей достигается через применение комплекса педагогических средств, ориентированных на ощущение и выражение каждым ребёнком сопричастности к происходящему, среди которых стимулирующие реальные дилеммные ситуации, обращённые к реальной жизни детей [4]. Как показывает образовательная практика, использование нравственных дилемм вызывает интерес у детей разных возрастных групп, придаёт эмоциональный окрас взаимодействию между детьми и взрослыми.

Нестандартность содержания, рассматриваемого на занятии, а также новизна

¹ Рожков М. И. Педагогическое обеспечение работы с молодёжью. Юногика: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Организация работы с молодёжью». М.: Владос, 2008. 264 с.

используемых методов и приёмов, их вариативность, элементы педагогической импровизации, всевозможные интерактивные подходы к организации рефлексивных рассуждений детей содействуют достижению событийности воспитательного процесса и сопричастности к нему со стороны каждого воспитанника.

Стоит заметить, что воспитательная деятельность должна быть индивидуально-ориентированной и это касается не только целенаправленного отбора педагогических средств, содействующих формированию и принятию нравственных ценностей, развития нравственной рефлексии, но и обеспечивающих поиск им путей совершенствования своей личности [9].

Формированию готовности к осуществлению экзистенциального выбора, основанного на принятых нравственных ориентирах, во многом содействует целенаправленная организация нравственной рефлексии ребёнком себя в конкретной проблемной ситуации. Данная деятельность возможна в контексте событийной воспитательной среды как основы для нравственной рефлексии. Она сочетает в себе воспитательную и развивающую функции, поскольку предполагает актуализацию и развитие смысло-жизненных ориентаций, а также рефлексивных, прогностических способностей личности.

Стоит отдельно подчеркнуть, что воспитательная деятельность, ориентированная на формирование готовности взрослеющей личности к экзистенциальному выбору, возможна в контексте реализации экзистенциальной стратегии воспитания, сущностной идеей которой является создание воспитывающей среды, где референтный взрослый (педагог, родитель, товарищ, наставник) ориентирует ребёнка на реализацию им субъектной позиции, основанной на принятых им нравственных ценностях [8]. Именно личность референтного взрослого, являющегося носителем нравственных ценностей и обладателем активной жиз-

ненной позиции, становится важнейшим условием реализации событийности воспитательного процесса, обеспечивающего сопричастность каждого ребёнка к происходящим событиям.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Важным фактором воспитания, ориентированного на принятие ребёнком нравственных ценностей, которые обеспечивают формирование нравственного идеала, основанного на приоритете нравственности, является взрослый – носитель нравственных ценностей и обладатель активной жизненной позиции. Именно от того, какие идеи он несёт, как реализует воспитательный процесс, во многом зависит содержание принятых воспитанниками ценностей. Он создаёт такую событийную воспитательную среду, в которой каждый ребёнок чувствует себя сопричастным к происходящему, что достигается обращением к субъектности личности, выражаемой в выборе детьми видов деятельности, содержания и форм взаимодействия, активном ведении диалога, обмена мнениями, идеями, мыслями и планами. В такой среде, ориентированной на личность ребёнка, возможно формирование и принятие ребёнком нравственных идеалов, основанных на высоких моральных ценностях и экзистенциальных смыслах.

В завершение обратимся к высказыванию С. Т. Шацкого: «...в условиях жизнедеятельности, ...насыщенной субъектно важными делами, носящими эмоциональный окрас, формируется активность и мотивация к само-процессам»¹, а значит, формируется личность, готовая к принятию самостоятельных ответственных решений.

¹ Шацкий: работа для будущего: документальное повествование: книга для учителя / авт. вступ. ст. М. Н. Скаткин; сост. В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. М.: Просвещение, 1989. С. 27.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антопольская Т. А., Панов В. И., Силаков А. С. Моделирование развития субъектности подростков поколения Z в условиях социально-обогащённой среды дополнительного образования // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. № 3. С. 43–50.
2. Асташова Ю. В. Теория поколений в маркетинге // Вестник Южно-Уральского Государственного Университета. 2014. Т. 8. № 1. С. 108–114.
3. Григорьев Д. В. Событие воспитания и воспитание как событие // Право и образование. 2007. № 1. С. 90–99.
4. Иванова И. В. Умение преодолевать трудности как показатель готовности личности к саморазвитию // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. 2019. Т. 2. № 4 (5). С. 13–23.
5. Мирошкина М. Р. Разные поколения – разный педагогический подход // Школьные технологии. 2014. № 2. С. 8–20.
6. Репринцев А. В. Риски и противоречия формирования ценностно-смысловой сферы личности в «цифровую» эпоху // Теоретико-методические основания экзистенциальной педагогики: монография. Ярославль: ЯГПУ, 2023. С. 143–177.
7. Репринцев А. В. Современные подходы и опыт исследования ценностно-смысловой сферы подростков и молодёжи // Теоретико-методические основания экзистенциальной педагогики: монография. Ярославль: ЯГПУ, 2023. С. 177–217.
8. Теоретико-методологические основания экзистенциальной педагогики: коллективная монография / Т. Б. Гребенюк, Т. И. Гущина, И. В. Иванова, И. И. Рожков. В 2-х томах. Т. 1. Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2023. 295 с.
9. Рожков И. И. Воспитание свободного человека как целевая функция дополнительного образования детей // Методист. 2020. № 6. С. 2–5.
10. Слободчиков В. И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Новые ценности образования. 2010. № 1. С. 4–14.
11. «Цифровое поколение» и педагогические реалии современной России: материалы научно-практической интернет-конференции с международным участием / под ред. М. Р. Мирошкиной, Е. Б. Евладовой, С. В. Лобынцева. М.: Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, 2017. 273 с.
12. Хайдеггер М. Разговор на просёлочной дороге. Избранные статьи позднего периода творчества / пер. с нем. М.: Высшая школа, 1991. 192 с.
13. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского). М.: Тривола, 1994. 168 с.
14. Яковлев С. В. Воспитанность как социокультурная идентичность систем ценностей базовой культуры личности и традиционной культуры общества // Журнал педагогических исследований. 2024. Т. 9. № 1. С. 54–68.

REFERENCES

1. Antopolskaya, T. A., Panov, V. I. & Silakov, A. S. (2020). Modeling the development of subjectivity of adolescents of generation Z in the context of a socially enriched environment of additional education. In: *Herzen Readings: Psychological Research in Education*, 3, 43–50 (in Russ.).
2. Astashova, Yu. V. (2014). Theory of Generations in Marketing. In: *Bulletin of the South Ural State University*, 8, 1, 108–114 (in Russ.).
3. Grigoriev, D. V. (2007). An event of education and education as an event. In: *Law and Education*, 1, 90–99 (in Russ.).
4. Ivanova, I. V. (2019). The ability to overcome difficulties as an indicator of an individual's readiness for self-development. In: *Bulletin of Kaluga University. Series 1. Psychological Sciences. Pedagogical sciences*, 2, 4 (5), 13–23 (in Russ.).
5. Miroshkina, M. R. (2014). Different generations – different pedagogical approaches. In: *School technologies*, 2, 8–20 (in Russ.).
6. Reprintsev, A. V. (2023). Risks and contradictions in the formation of the value-semantic sphere of personality in the "digital" era. In: *Theoretical and methodological foundations of existential pedagogy: monograph*. Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University Publ. (in Russ.).

7. Reprintsev, A. V. (2023). Modern approaches and experience in studying the value-semantic sphere of adolescents and young people. In: *Theoretical and methodological foundations of existential pedagogy: monograph*. Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University Publ. (in Russ.).
8. Grebenyuk T. B., Gushchina T. I., Ivanova I. V. & Rozhkov I. I. (2023). *Theoretical and methodological foundations of existential pedagogy: collective monograph*. In 2 volumes. Vol. 1. Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University Publ. (in Russ.).
9. Rozhkov, I. I. (2020). Education of a free person as a target function of additional education for children. In: *Methodist*, 6, 2–5 (in Russ.).
10. Slobodchikov, V. I. (2010). Co-event educational community – a source of development and a subject of education. In: *New values of education*, 1, 4–14 (in Russ.).
11. (2017). “Digital Generation” and Pedagogical Realities of Contemporary Russia: *Proceedings of a Scientific and Practical Internet Conference with International Participation*. Moscow, Institute for the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education Publ. (in Russ.).
12. Heidegger, M. (1991). Conversation on a Country Road. Selected Articles from the Late Period of Creativity. Moscow, Higher School Publ. (in Russ.).
13. Elkonin, B. D. (1994). *Introduction to Developmental Psychology (in the Tradition of L. S. Vygotsky's Cultural-Historical Theory)*. Moscow, Trivola Publ. (in Russ.).
14. Yakovlev, S. V. (2024). Good manners as a socio-cultural identity of the value systems of the basic culture of the individual and the traditional culture of society. In: *Journal of Pedagogical Research*, 9, 1, 54–68 (in Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Иванова Ирина Викторовна (г. Калуга) – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной адаптации и организации работы с молодёжью Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского;
<https://orcid.org/0000-0003-2166-4247>; e-mail: IvanovaDIV@yandex.ru

Рожков Михаил Иосифович (г. Москва) – доктор педагогических наук, профессор, советник ректора Государственного университета просвещения, заслуженный деятель науки РФ, дважды Лауреат Премии Правительства РФ в сфере образования;
<https://orcid.org/0000-0001-7084-7918>; e-mail: mir-46@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Irina V. Ivanova (Moscow) – Dr. Sci. (Pedagogical Sciences), Assoc. Prof. in Psychology, Prof. of the Department of Social Adaptation and Organization of Work with Youth of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky;
<https://orcid.org/0000-0003-2166-4247>; e-mail: IvanovaDIV@yandex.ru

Mikhail I. Rozhkov (Moscow) – Dr. Sci. (Pedagogical Sciences), Prof., Advisor to the Rector of the State University of Education, Honored Scientist of the Russian Federation, twice Laureate of the Russian Federation Government Prize in Education;
<https://orcid.org/0000-0001-7084-7918>; e-mail: mir-46@mail.ru

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 373.5.016

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-2-36-49

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ГРУППОВОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

Белозерова Т. Н.^{1,2,*}, Пасечник В. В.¹, Колесник Е. А.¹

¹ Государственный университет просвещения, Москва, Российская Федерация

² Средняя общеобразовательная школа с углублённым изучением отдельных предметов № 7 имени А. С. Пушкина, г. Курск, Российская Федерация

* Корреспондирующий автор, e-mail: belozerova.tat2014@yandex.ru

Поступила в редакцию 04.03.2025

Принята к публикации 17.03.2025

Аннотация

Цель статьи заключается в обосновании эффективности индивидуально-группового обучения на уроках биологии; представлении авторской игровой модели «Биологиявиденье»; раскрытии специфики её применения в образовательном процессе школы для стимулирования мотивации учащихся к изучению предмета биологии.

Методология и методы исследования. Методологическую базу исследования составили основные положения системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов, которые сочетаются на основе принципа комплементарности. В исследовании использовались теоретические методы (контент-анализ, синтез, дедукция, индукция, сравнение, обобщение, систематизация); эмпирические методы (системный анализ авторского педагогического опыта); математическая обработка полученных данных.

Результаты. Прогрессивным направлением трансформации образовательного процесса является организация индивидуально-групповой познавательной деятельности учащихся, которая способствует росту эффективности усвоения знаний школьниками за счёт грамотной коллаборации индивидуального и группового подходов. Расширению потенциала индивидуально-группового обучения способствует применение геймификации, которая должна обеспечить повышение уровня вовлечённости школьников в учебную деятельность и формирование действенного интереса к интенсивности решения текущих задач.

Теоретическая и/или практическая значимость. Теоретическая значимость работы состоит в уточнении методических аспектов использования индивидуально-группового обучения, а также применения геймификации для повышения его эффективности за счёт роста вовлечённо-

сти учеников в процесс изучения биологии. Практическая значимость работы заключается в том, что сделанные выводы и обобщённые авторами результаты собственного педагогического опыта могут быть применены для совершенствования методики преподавания биологии в средней школе.

Выводы. Индивидуально-групповая форма обучения обладает рядом особенностей, которые отличают её от других подходов к организации предоставления обучающего контента ученикам, что в свою очередь формирует преимущества, обеспечивающие рост эффективности усвоения предмета. В статье нашли отражение итоги педагогического опыта автора, связанного с использованием индивидуально-группового обучения на уроках биологии в МБОУ СОШ с УИОП №7 имени А. С. Пушкина города Курска. С учётом педагогического видения представлен авторский вариант геймификации преподавания биологии в формате игровой модели «Биологиявиденье», которая способствует росту усвоения необходимого образовательного контента.

Ключевые слова: образовательный процесс в школе, учебный предмет «биология», формы организации обучения, индивидуально-групповая форма обучения, педагогическая деятельность, геймификация

Для цитирования: Белозерова Т. Т., Пасечник В. Н., Колесник Е. А. Методические аспекты организации индивидуально-группового обучения на уроках биологии // Московский педагогический журнал. 2025. №2. С. 36–49. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-36-49>

Original research article

METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE ORGANIZATION OF INDIVIDUAL AND GROUP EDUCATION IN BIOLOGY LESSONS

T. Belozerova^{1,2,*}, V. Pasechnik¹, E. Kolesnik¹

¹ Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

² Secondary school with the specialized in-depth study named after A. S. Pushkin, Kursk, Russian Federation

* Corresponding author, e-mail: belozerova.tat2014@yandex.ru

Received by the editorial office 04.03.2025

Accepted for publication 17.03.2025

Abstract

The aim. The aim of the article is to substantiate the effectiveness of individual-group learning in biology lessons; to present the author's game model "Biology Vision"; to reveal the specifics of its application in the educational process of school to stimulate students' motivation to study the subject of biology.

Methodology. The methodological basis of the study was formed by the basic provisions of system, activity and personality-oriented approaches, which are combined on the basis of the principle of complementarity. The study used theoretical methods (content analysis, synthesis, deduction, induction, comparison, generalization, systematization); empirical methods (system analysis of the author's pedagogical experience); mathematical processing of the obtained data.

Results. The progressive direction of transformation of the educational process is the organization of individual-group cognitive activity of students, which contributes to the growth of efficiency of knowledge assimilation by schoolchildren due to the competent collaboration of individual and group approaches. Expansion of the potential of individual-group learning is promoted by the use

of gamification, which should provide an increase in the level of schoolchildren's involvement in learning activities and the formation of effective interest in the intensity of solving current problems.

Research implication. Theoretical significance of the work consists in clarification of methodical aspects of using individual-group learning, as well as the use of gamification to increase its effectiveness by increasing the involvement of students in the process of learning biology. The practical significance of the work lies in the fact that the conclusions drawn and the results of the authors' own pedagogical experience generalized by the authors can be applied to improve the methodology of teaching biology at secondary school.

Conclusions. The individual-group form of teaching has a number of features that distinguish it from other approaches to organizing the provision of educational content to students, which in turn forms advantages that ensure the growth of the effectiveness of learning the subject. The article reflects the results of the author's pedagogical experience related to the use of individual-group learning in biology lessons at the A. S. Pushkin municipal budgetary educational institution secondary educational school with advanced study of individual subjects No. 7 in Kursk. Taking into account the pedagogical vision the author's variant of gamification of biology teaching in the format of the game model "Biology Vision", which contributes to the growth of assimilation of the necessary educational content, is presented.

Keywords: educational process in school, educational subject "biology", forms of learning organization, individual-group form of learning, pedagogical activity, gamification

For citation: Belozerova, T. T., Pasechnik, E. N. & Kolesnik, E. A. (2025). Methodological aspects of the organization of individual and group education in biology lessons. In *Moscow Pedagogical journal*, 2, 36–49. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-36-49>

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследуемой в работе проблематики обусловлена стратегической значимостью образования для обеспечения национальной безопасности государства и решения задач эволюционного развития российского общества. Как отмечают М. А. Булавина и С. О. Новосельский, фундаментальным элементом существующей парадигмы национального стратегирования выступает постоянное расширение потенциала человеческого капитала, которое, в свою очередь, становится возможным только при наличии качественной системы образования [4, с. 233]. В условиях перманентной гибридной войны именно присутствие комплексных знаний способствует формированию критического мышления и оборонного сознания.

Совершенствование образовательного процесса должно в равной мере затрагивать как высшую, так и среднюю школы, т. к. именно в масштабах общего среднего образования закладываются

базовые методические основы классических подходов получения знаний, а также формируется научный интерес по различным направлениям. В этой связи крайне актуальным представляется поиск наиболее эффективных методов организации обучения, способствующих росту усвоения транслируемого образовательного контента на основе вовлечённости школьников в образовательный процесс с учётом их персонифицированных социально-психологических особенностей. Аналогичной точки зрения придерживается и Т. М. Джамалутдинова, акцентирующая внимание на том, что объективно присутствующие социально-экономические вызовы требуют проведения мероприятий по трансформации процесса обучения в сторону системного роста его эффективности за счёт использования более эффективных подходов к трансляции знаний [6, с. 57]. По мнению С. А. Багрецова, Т. Э. Черной, Т. М. Джамалутдиновой, Н. Н. Калялиной, В. В. Пасечника и др., прогрессивной формой

обучения является индивидуально-групповая модель, которая совмещает в себе элементы индивидуального и группового подходов¹ [2; 6; 8]. Трансформация образовательного процесса должна двигаться именно в векторе более массового использования индивидуально-группового обучения. Применение данного подхода требует присутствия ёмких компетенций у педагога, которые должны обеспечить вовлечённость в учебный процесс всего класса с учётом персонифицированных социально-психологических особенностей каждого ученика.

Цель работы заключается в обосновании эффективности организации индивидуально-группового обучения на уроках биологии.

Задачи работы концентрируются на следующих направлениях исследовательской деятельности:

1) актуализировать необходимость и важность использования передовых технологий в образовательном процессе;

2) уточнить сущностные особенности использования индивидуально-группового обучения в системе координат педагогической деятельности учителя;

3) охарактеризовать практические результаты применения индивидуально-группового обучения на уроках биологии в МБОУ СОШ с УИОП №7 им. А. С. Пушкина г. Курска;

4) рассмотреть возможность использования геймификации для дальнейшего повышения эффективности индивидуально-группового обучения;

5) разработать авторский вариант геймификации учебного процесса на основе использования игровой модели «Биологиявиденье» на уроках биологии.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Актуальность применения индивидуально-группового обучения в образовательном процессе школы

Для решения поставленных в работе задач целесообразно в первую очередь дать трактовку индивидуально-группового обучения в авторской интерпретации, суть которой заключается в следующем: индивидуально-групповое обучение представляет собой форму построения образовательного процесса, в рамках которого внутри класса происходит формирование релевантных групп учеников с учётом их текущей успеваемости и социально-психологических особенностей личности для совместного решения учебных задач [3, с. 193].

Многие авторы в своих публикациях выделяют те или иные положительные черты использования индивидуально-группового обучения. Опираясь на позицию И. В. Дробышевой, выделим ряд следующих положительных аспектов в указанном направлении. Такое обучение:

- обеспечивает формирование индивидуальной инициативы каждого школьника для получения знаний;

- расширяет возможности для наращивания коммуникативных компетенций учеников, в том числе выделения лидерских качеств на основе внутригрупповой и межгрупповой конкуренции;

- увеличивает чувство ответственности каждого ученика за достижение совокупного обще группового положительного результата, что в том числе стимулирует индивидуальную активность [7, с. 691].

Важной положительной чертой применения индивидуально-группового обучения является рост мотивации учеников к изучению предмета. По мнению А. А. Чванова, основой образовательной мотивации при данной методике является внутригрупповая и межгрупповая латентные конкуренции:

- внутригрупповая конкуренция: в данном случае конкуренция осуществ-

¹ Пасечник В. В. Биология: методика индивидуально-групповой деятельности: учебное пособие для общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2016. 109 с.

ляется за лидерство внутри группы, т. к. каждый ученик стремится показать свои лучшие знания по предмету для достижения первенства и получения награды не только в виде максимально высокой оценки, но и общественного признания в рамках локальной группы;

– межгрупповая конкуренция: в данном случае конкуренция по уровню выраженности знаний по предмету происходит между отдельными группами в рамках класса. Каждая группа стремится показать свою лучший результат для достижения командного успеха [17, с. 120].

К числу дополнительных положительных аспектов применения индивидуально-группового обучения можно отнести:

– обучение в группе способствует формированию положительных нравственных качеств школьников, которые коррелируются с помощью ближнему и наставничеству, когда более успевающие ученики по личной инициативе оказывают содействие при выполнении заданий менее успевающим;

– при исследуемой форме обучения развиваются коммуникативные способности личности школьника. Если в масштабах класса ученику сложно выстроить достаточно чёткие коммуникации, но внутри группы это сделать относительно легче;

– генерирование лидерских качеств, которые спонтанно на основе социально-психологических особенностей каждого ученика проявляются у отдельных школьников при групповом решении задач по предмету [13, с. 27].

Повышение мотивации к изучению предмета в рамках индивидуально-группового обучения достигается за счёт:

– усиления познавательного интереса;

– формирования спортивного интереса на основе межгрупповой и внутригрупповой конкуренции;

– зарождения личностных мотивов к саморазвитию;

– экстернальных мотивов, связанных с достижением авторитета в группе;

– интроецированных мотивов, коррелируемых с чувством ответственности за достижение общего командного положительного результата (нельзя подвести остальных членов группы);

– мотивов достижений, связанных с личностью, удовлетворённостью от решения сложной задачи и комплексным повышением самооценки [16, с. 103].

Применение индивидуально-группового подхода требует присутствия высокого уровня профессионализма со стороны педагога. К такому выводу приходит в материалах своей статьи Н. Н. Калялина, выделяющая следующие наиболее актуальные проблемы использования данной образовательной технологии:

– грамотное формирование групп внутри класса, которые должны отвечать требованиям релевантности с учётом текущего уровня успеваемости и персонализированных социально-психологических особенностей;

– постоянный контроль уровня вовлечённости каждого ученика в учебный процесс для устранения проблемы, связанной с «выпадением» индивида из групповой активности;

– распределение функций внутри группы для каждого ученика, которые должны отвечать персональным способностям и интеллектуальным возможностям [8, с. 313].

Относительно данного вопроса также высказывается и Е. В. Шахарьянц, которая обращает внимание на необходимость квалифицированного подхода со стороны педагога при формировании групп внутри класса [18, с. 40].

Особенности организации индивидуально-группового обучения в школе

По составу группы могут быть гетерогенными или гомогенными. В состав гетерогенных групп входят ученики с разным уровнем успеваемости. В гомогенных группах состав состоит, соответственно, из «сильных», «средних» и «слабых» по

результатам успеваемости учеников по данному предмету. Как показала практика, в дальнейшем в гетерогенных группах в результате совместной работы по изучению материала при коррекции со стороны учителя менее успевающие школьники, как правило, подтягиваются за лидерами в уровне знаний, а часть наиболее активных учеников может развить свои менторные способности.

Следует учитывать, что при формировании гомогенных групп на начальном этапе организации индивидуально-группового обучения его эффективность может резко снизиться в результате того, что одна группа резко вырвется вперёд по уровню знаний и в дальнейшем потеряет актуальную мотивацию к развитию, т. к. другие группы будут существенно отставать. В тоже время в отстающих группах мотивация к предмету также снизится, т. к. разрыв в знаниях усилится, и дальнейшая межгрупповая конкуренция потеряет смысл. Успешность решения данной задачи целиком и полностью находится в компетенции учителя, который должен владеть максимально полной информацией о степени успеваемости каждого ученика по предмету и манипулировать ею для формирования наиболее эффективных групп, способных обеспечить рост усвоения знаний каждого обучающегося. Так, если ученики хорошо освоили особенности организации работы в группе, а в классе есть несколько учеников, интересующихся биологией и хотевших изучать её на более глубоком уровне, то их можно объединить в отдельную группу. Для учеников этой группы учитель будет разрабатывать более сложные задания, и то же время ученики этой группы могут выступать помощниками при выполнении сложных заданий учениками других групп и контролировать результаты их работы¹ [10]. Это мо-

жет быть особенно актуальным в настоящее время, когда появилась возможность углублённого изучения биологии уже с седьмого класса. К сожалению, в школах с небольшим количеством учащихся выделить классы с углублённым изучением отдельных предметов проблематично, и организация таких гомогенных групп может быть одним из возможных решений этого вопроса.

В. В. Пасечник отмечает, что при организации индивидуально-группового обучения в педагогической практике необходимо учитывать ряд особенностей. В этой связи автором формируется определённый алгоритм использования данной формы при изучении темы, который состоит из следующих составляющих:

- создание педагогического мнения относительно уровня успеваемости каждого ученика в классе и социально-психологических особенностей его личности;
- распределение учеников на группы в зависимости от сформированного ранее педагогического мнения по гетерогенному критерию;
- выставление групповых заданий и коррекция процесса наделения внутргрупповыми функциями;
- пассивный контроль интенсивности выполнения заданий в группе, направленный на устранение выпадения учеников из групповой динамики;
- оценка достигнутых групповых результатов и степени интенсивности участия каждого ученика в формировании группового итога;
- обсуждение результатов в рамках всего класса с активными оценочными комментариями педагога;
- расширение информационной педагогической базы учителя для дальнейшего роста эффективности использования индивидуально-групповой формы обучения².

¹ Пасечник В. В. Биология: методика индивидуально-групповой деятельности: учебное пособие для общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2016. 109 с.

² Пасечник В. В. Биология: методика индивидуально-групповой деятельности: учебное пособие для общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2016. С. 77.

К. В. Хайбулиной предлагается более упрощённый алгоритм применения индивидуально-групповой формы обучения, основные составляющие которого заключаются в следующем:

- проведение вводного инструктажа и бесед, обеспечивающих понимание учениками цели и задач урока;

- самостоятельная работа в рамках группы, гарантирующая участие каждого ученика в достижении общегруппового результата;

- систематизация достигнутых результатов и их обсуждение при непосредственном участии учителя;

- общая оценка знаний и достигнутых результатов в рамках урока [12, с. 233].

Методика индивидуально-группового обучения, по мнению Л. В. Хамидуллиной и А. И. Шайхрановой, позволяет не только выстроить краткосрочную персональную траекторию обучения ученика, но и вовлечь его в групповой процесс решения задачи [15, с. 123]. Таким образом, школьник относительно комфортно ощущает себя на уроке в рамках индивидуального решения посильной задачи, но при этом не выбивается из социума, т. е. продолжает оставаться активной частью класса. Положительным результатом данной практики является повышение мотивации к обучению, т. к. каждый ученик не только чувствует себя частью команды, но и решает актуальные посильные задачи.

При выставлении оценок необходимо исходить из следующих критериев: качество выполнения учеником своего персонального задания; интенсивность участия каждого в достижении общегруппового положительного результата; правильность решения поставленной задачи по группе в целом.

Педагогический опыт применения индивидуально-группового обучения в сочетании с игровыми технологиями на уроках биологии

Практика педагогической деятельности широкого круга специалистов показывает эффективность использования индивидуально-групповой формы ведения урока непосредственно при преподавании биологии. Так, К. В. Хайбулина обращает внимание на актуальность применения индивидуально-группового обучения на лабораторных занятиях по биологии [14, с. 160]. В качестве примера можно рассмотреть вариант применения микроскопа для исследований клеток растений. Каждой выделенной группе учеников выдаётся микроскоп, который позволяет оценить особенности клеточного строения того или иного растения. По итогам группового анализа и обсуждения составляется общая таблица, обобщающая достигнутые коллективные результаты, но с учётом различных групп растений.

В научном пространстве для повышения эффективности обучения рассматривается возможность использования геймификации. На основе анализа материалов статьи С. С. Ахтатовой и Н. К. Шинтяпина можно заключить, что геймификация представляет собой процесс внедрения игровых практик в образовательное пространство для повышения степени усвоения знаний за счёт роста вовлечённости школьников в предмет [1, с. 95]. Рост успеваемости происходит на основе увеличения интереса учеников к получению знаний путём игрового моделирования обучающего пространства. Возраст учеников располагает к игровым технологиям, которые, переплетаясь с материалами по тому или иному предмету, откладываются в памяти, а также генерируют мотивы для дополнительного самостоятельного исследования текущей проблемы.

Опираясь на научную позицию Е. В. Голубевой и И. И. Симонова, транслируемую в содержании их статьи, мож-

но выделить следующие положительные аспекты использования геймификации в учебном процессе:

- повышение интереса учеников к изучению предмета за счёт интеграции игрового момента;

- игровая форма предоставления знаний снижает степень психологической нагрузки на школьников, что способствует стабилизации их внутреннего морального состояния;

- присутствие спортивного интереса в рамках игровой модели урока заставляет школьников самостоятельно находить дополнительные источники информации и более интенсивно заниматься решением текущих задач для достижения результата;

- геймификация генерирует дополнительные коммуникации между учениками в классе в целом, а также в пространстве отдельной группы, что обеспечивает формирование социального эффекта и укрепляет коммуникативные навыки детей [5, с. 42].

На наш взгляд, специфика преподавания биологии в значительной степени располагает к использованию геймификации как формы построения урока в рамках индивидуально-групповой модели обучения.

Геймификация позволит сформировать действенный интерес учеников к биологии на основе локального погружения в естественную среду. Актуальной практикой в данном аспекте можно считать совмещение модели игры и научного эксперимента с учётом особенностей преподавания предмета. Задача педагога в данном случае состоит в правильном подборе эксперимента и практической задачи по биологии, которые подходили бы под определённую модель игры и могли бы заинтересовать школьников.

Особенности преподавания биологии достаточно тесно коррелируются с закономерностями организации игровой модели, особенно в формате проведения экспериментов и выполнения пра-

ктических работ. Игровая модель может концентрироваться на изучении тех или иных характеристик, доступных с учётом геолокации экосистем, а также может быть связана с проведением определённых экспериментов в пространстве живой природы [11, с. 75].

В рамках игры школьник приходит к осознанию интереса к получению знаний по биологии. Повышению качества усвоения знаний также способствует и рост цифровизации образовательного процесса. По мнению Е. А. Янговской, использование геймификации, сопряжённой с цифровизацией, на уроках биологии обеспечивает рост вовлечённости школьников в процесс обучения и повышает результат усвоения ими предмета [19, с. 303]. К числу основных инструментов цифровизации, актуальных для использования в учебном пространстве на уроках биологии, на наш взгляд, можно отнести:

- просмотр коротких видеофрагментов по тематике предмета с последующим обсуждением и дискуссом;

- подготовка школьниками слайд-шоу в формате презентации, в рамках которой группы внутри класса соревнуются между собой по уровню информативности и наглядности;

- применение модулей тестовых опросов, которые позволяют на базе цифровых платформ оперативно провести опрос учеников и сформировать итоги обработки результатов, как персонально, так и по каждой группе в совокупности.

Игровая модель «Биологиявиденье» и её применение на уроках биологии в школе

Педагогическая практика автора показала жизнеспособность и эффективность применения данных инструментов, которые позволили сформировать действенный интерес учеников к изучению биологии, а также обеспечили оперативность и масштабность обратной связи, характеризующей степень усвоения

предмета и формирования комплекса базовых компетенций. В качестве примера педагогической практики использования геймификации на уроках биологии можно рассмотреть игровую модель урока «Биологиявиденье». Суть геймификации учебного процесса заключается в следующем:

- ученики в классе на основе педагогического опыта и видения разделяются на релевантные группы по гетерогенному критерию;

- каждой группе выдаётся задание – подготовить видеопрезентацию по определённой теме в рамках изучения биологии;

- внутри группы под пассивным контролем педагога осуществляется распределение функциональных обязанностей;

- формируется состав жюри, в который входит по одному участнику от каждой группы, но при этом представитель группы не имеет возможности голосовать за свою презентацию;

- на уроке каждая группа осуществляет свою видеопрезентацию и предлагает её для оценивания со стороны жюри. При этом демонстрация видеопрезентации сопровождается комментариями учеников по теме выступления;

- на основе обработки результатов голосования победившая группа получает переходящий кубок «Лидер знаний».

Использование геймификации в формате «Биологиявиденье» целесообразно

проводить один раз в месяц. Указанная ритмичность позволяет:

- качественно подготовить ученикам видеопрезентации;

- педагогу проработать новый образовательный контент для класса, который требует более глубокого и наглядного понимания на основе игровой модели;

- уменьшить эффект привыкания к игровой модели, что обеспечивает поддержание актуального интереса у школьников;

- сохранить присутствие соревновательного эффекта, который стимулирует к более глубокому познанию биологии;

- систематизировать вовлечённость учеников в игровую модель за счёт снижения рисков рутинизации.

Кроме того, в педагогической практике автора была осуществлена адаптация ещё одной модели геймификации в рамках индивидуально-группового обучения. Суть предложенного варианта связана с проведением «Биологического лото» [9, с. 183]. Правила игры на уроке биологии заключаются в следующем:

- каждой группе выдаются карточки, в которых прописаны названия растений, присутствующие в тех или иных частях света. При этом каждое название растения имеет свой присвоенный номер (рис. 1);

- далее в рамках учебной игры учитель озвучивает номер растения, а задача учеников – отвечать, к какой части света оно относится;

1. Фасоль	2. Помидор	3. Эвкалипт	4. Арахис	5. Ананас	6. акация
7. Амараллис	8. Кукуруза	9. Гладиолус	10. Клещевина	11. Клубника	12. Калина
13. Пшеница	14. Нарцисс	15. Смородина	16. Нюготи	17. Сорго	18. Какао
19. Пион	20. Капуста	21. Куркулиго	22. Георгин	23. Алоэ	24. Травяное дерево
25. Гвоздика	26. Каузарина	27. Флокс	28. Циния	29. Кофе	30. Соя
31. Гелихризум	32. Подсолнечник	33. Юкка	34. Арбуз	35. Огурец	36. Рис
37. Акроклиниум	38. Картофель	39. Сахарный тростник	40. Агава	41. Чай	42. Лимон

Рис. 1 / Fig. 1. Общий вид карточки «Биологического лото» / General view of the "Biological Lotto" card

– та группа, которая быстрее других закроет все ячейки карточки, одержит победу в игре.

Далее представим общий вид карточки «Биологического лото»:

Эффективность использования индивидуально-группового обучения в сочетании с геймификацией подтверждается текущей педагогической практикой, которая сигнализирует о росте успеваемости школьников по предмету. В контексте сказанного на рис. 2 представим результаты контрольного тестирования учеников по биологии в МБОУ СОШ с УИОП № 7 им. А. С. Пушкина г. Курска.

Сравнительный анализ полученных результатов свидетельствует об эффективности использования индивидуально-группового обучения на уроках биологии. При этом включение моделей геймификации в учебный процесс также способствует получению более высокого положительного результата.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Индивидуально-групповое обучение представляет собой форму построения образовательного процесса, в рамках которого внутри класса происходит формирование релевантных групп учеников с учётом их текущей успеваемости и социально-психологических особенностей личности для совместного решения учебных задач. Допущенные педагогом ошибки могут привести к обратному эффекту и снизить мотивацию отдельных школьников к изучению предмета, сформировав целую группу отстающих детей. Грамотное манипулирование данной формой обучения гарантирует вовлечённость каждого обучающегося в образовательный процесс за счёт, во-первых, присутствия посильных задач для выполнения с учётом текущего уровня успеваемости, во-вторых, ответственности за общегрупповой положительный

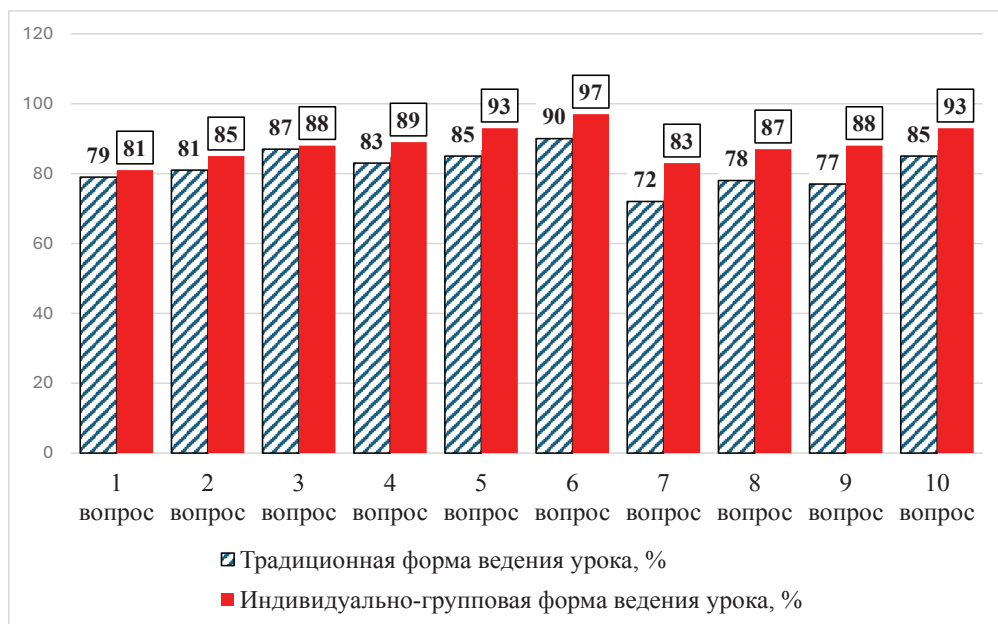


Рис. 2 / Fig. 2. Результаты контрольного тестирования учеников по биологии в МБОУ СОШ с УИОП № 7 им. А. С. Пушкина г. Курска (доля правильных ответов от общей численности учеников в классе) / Results of control testing of students in biology in MOU Secondary School with UIOP no. 7 named after A. S. Pushkin in Kursk (percentage of correct answers from the total number of students in the class)

результат, в-третьих, зарождения лидерских или менторных качеств, которые требуют демонстрации максимально глубоких знаний по предмету, в-четвёртых, повышения коммуникационного образования, когда знания транслируются не только от педагога к ученику, но и от ученика к ученику в процессе совместного обсуждения проблемы и общего решения задачи. Независимо от используемого педагогического алгоритма, важнейшим элементом успешного применения индивидуально-группового обучения является грамотное формирование группы учеников. При положительном решении данных задач каждая группа выступает в качестве полноценной образовательной ячейки, способной эффективно решать поставленные педагогом задачи.

Таким образом, индивидуально-групповая форма обучения является прогрессивной технологией трансляции образовательного контента, которая способствует росту усвоения знаний учениками и формированию широкого спектра дополнительных нравственно-психологических и коммуникативных компетенций. Применение индивидуально-группового обучения является тонким инструментом повышения эффективности обучения, так как генерирует положительные результаты только при классифицированном педагогическом участии.

Индивидуальный элемент обеспечивает учёт социально-психологической специфики личности каждого школьника, а группой элемент способствует расширению коммуникативных навыков для совместного решения учебных задач с учётом текущего уровня успеваемости.

Особенности преподавания биологии достаточно тесно коррелируются с закономерностями организации игровой модели, особенно в формате проведения экспериментов и выполнения практических работ.

Таким образом, в статье решены следующие задачи: во-первых, актуализирована необходимость и важность использования передовых технологий в образовательном процессе, во-вторых, уточнены сущностные особенности использования индивидуально-группового обучения в системе координат педагогической деятельности учителя, в-третьих, охарактеризованы практические результаты применения индивидуально-группового обучения на уроках биологии в МБОУ СОШ с УИОП № 7 им. А. С. Пушкина г. Курска, в-четвёртых, рассмотрена возможность использования геймификации для повышения эффективности индивидуально-группового обучения, в-пятых, разработан авторский вариант геймификации учебного процесса на основе использования игровой модели «Биологиявиденье» на уроках биологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахтамова С. С., Шинтяпин Н. К. Сущность и применение игровых технологий в образовании // Человек и язык в коммуникативном пространстве. 2023. № 14 (23). С. 93–97.
2. Багрецов С. А., Черная Т. Э. Модель трансформационного процесса индивидуально-группового обучения в ВУЗе // Труды Военно-космической академии имени А. Ф. Можайского. 2019. № 667. С. 400–409.
3. Белозерова Т. Н. Организация индивидуально-групповой учебно-познавательной деятельности учащихся в классах с углублённым изучением биологии // Развитие естественных наук и образования в России. Химия, биология, география, экология, образование: материалы Всероссийской научно-практической конференции памяти учёного-энциклопедиста Д. И. Менделеева (Москва, 16 февраля 2024 года). М.: ГУП, 2024. С. 191–194.
4. Булавина М. А., Новосельский С. О. Наука и образование в России и Донбассе: сравнительно-правовой анализ и перспективы сотрудничества // Россия и Донбасс: перспективы сотрудничества и интеграции: материалы Международной научно-практической конференции (Москва, 28 июня 2022 года). М.: УМЦ, 2022. С. 230–234.

5. Голубева Е. В., Симонов И. И. Геймификация в обучении: эффективное использование настольных игр на уроках биологии // Диалог на равных: материалы региональной научно-практической конференции (Воронеж, 8 февраля 2024 года). Воронеж: ВГПУ, 2024. С. 41–44.
6. Джамалутдинова Т. М. Технология индивидуально-группового обучения как один из способов активизации познавательной деятельности учащихся на уроках биологии // Современное состояние и актуальные проблемы естественнонаучного образования: материалы Международного естественнонаучного педагогического форума (Ростов-на-Дону, 7–8 декабря 2023 года). Махачкала: Алеф, 2024. С. 57–60.
7. Дробышева И. В. Об этапах проектирования индивидуально-групповых образовательных траекторий обучения студентов математике // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 691.
8. Калялина Н. Н. Реализация индивидуально-группового обучения в основной школе // Modern Science. 2020. № 1-1. С. 311–316.
9. Мишина О. С., Савина А. А. Применение технологии геймификации для формирования мета-предметных компетенций на уроках биологии // Современная Российская наука: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей VIII Всероссийской научно-практической конференции (Пенза, 15 мая 2024 года). Пенза: Москва и просвещение, 2024. С. 180–184.
10. Собакина Т. Г., Лукина С. А. Организация индивидуально-групповой познавательной деятельности учащихся на уроках биологии в школах республики Саха (Якутия) // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 6. С. 36.
11. Трифонова Т. М., Соломенцев Д. А. Геймификация на уроках биологии // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 12 марта 2024 года). Чебоксары: Среда, 2024. С. 74–77.
12. Хайбулина К. В. Использование индивидуально-групповой деятельности в обучении биологии // Актуальные проблемы методики преподавания биологии, химии и экологии в школе и вузе: сборник материалов Международной научно-практической конференции (Москва, 12–14 февраля 2020 года). М.: Диона, 2020. С. 230–235.
13. Хайбулина К. В. Методическая система обучения биологии, основанная на индивидуально-групповой методике // Биология в школе. 2015. № 9. С. 26–34.
14. Хайбулина К. В. Применение цифрового микроскопа при организации индивидуально-групповой познавательной деятельности в процессе обучения биологии // Актуальные проблемы методики преподавания биологии, химии и экологии в школе и вузе: сборник материалов Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвящённой 90-летию со дня рождения учёного, методиста-биолога Д. И. Трайтака (Москва, 8–10 ноября 2017 года). М.: МГОУ, 2017. С. 157–161.
15. Хамидуллина Л. В., Шайхранова А. И. Применение метода индивидуально-группового обучения на уроках геометрии // Концепт». 2015. № 17. С. 121–125.
16. Хаустов С. А. Развитие учебной мотивации при использовании индивидуально-группового обучения биологии в 9-м классе // Педагогическое образование и наука. 2024. № 5. С. 99–105.
17. Чванова А. А. Индивидуально-групповой подход в обучении как способ повышения учебной мотивации школьников // Научные труды Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского (Калуга, 15 января – 15 апреля 2016 года). Калуга: Издательство КГУ им. К. Э. Циолковского, 2016. С. 117–123.
18. Шахарьян Е. В. Формирование коммуникативной компетентности школьников в процессе индивидуально-групповой формы обучения // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. 2010. № 1. С. 37–44.
19. Янговская Е. А. Использование цифровизации и геймификации на уроках биологии с целью повышения качества знаний у учащихся // Современные проблемы естествознания в науке и образовательном процессе: сборник статей Международной научно-практической конференции (Минск, 23 ноября 2023 года). Минск: БГПУ им. Н. Танка, 2024. С. 301–305.

REFERENCES

1. Akhtamova, S. S. & Shintiapin, N. K. (2023). The essence and application of gaming technologies in education. In: *Man and language in the communicative space*, 14 (23), 93–97 (in Russ.).
2. Bagretsov, S. A. & Chernaya, T. E. (2019). Model of the transformation process of individual-group learning at the University. In: *Proceedings of the A. F. Mozhaisky Military Space Academy*, 667, 400–409 (in Russ.).
3. Belozeroва, T. N. (2024). Organization of individual-group educational and cognitive activities of students in classes with in-depth study of biology. In: *Development of natural sciences and education in Russia. Chemistry, biology, geography, ecology, education: materials of the All-Russian scientific and practical conference in memory of the scientist and encyclopedist D. I. Mendeleyev (Moscow, February 16, 2024)*. Moscow, GUP Publ., 191–194 (in Russ.).
4. Bulavina, M. A. & Novoselsky, S. O. (2022). Science and education in Russia and Donbass: comparative legal analysis and prospects for cooperation. In: *Russia and Donbass: prospects for cooperation and integration: materials of the International scientific and practical conference (Moscow, June 28, 2022)*. Moscow, UMC Publ., 230–234 (in Russ.).
5. Golubeva, E. V. & Simonov, I. I. (2024). Gamification in learning: effective use of board games in biology lessons. In: *Dialogue on equal terms: materials of the regional scientific and practical conference (Voronezh, February 8, 2024)*. Voronezh, VSPU Publ., 41–44 (in Russ.).
6. Dzhamalutdinova, T. M. (2023). Technology of individual-group learning as one of the ways to enhance students' cognitive activity in biology lessons. In: *Current state and current problems of natural science education: materials of the International natural science pedagogical forum (Rostov-on-Don, December 7-8, 2023)*. Makhachkala, Alef Publ., 57–60 (in Russ.).
7. Drobysheva, I. V. (2014). On the stages of designing individual-group educational trajectories for teaching students mathematics. In: *Modern problems of science and education*, 6, 691 (in Russ.).
8. Kalyalina, N. N. (2020). Implementation of Individual-Group Learning in Basic School. In: *Modern Science*, 1-1, 311–316 (in Russ.).
9. Mishina, O. S. & Savina, A. A. (2024). Application of Gamification Technology for the Formation of Meta-Subject Competencies in Biology Lessons. In: *Modern Russian Science: Current Issues, Achievements and Innovations: Collection of Articles from the VIII All-Russian Scientific and Practical Conference (Penza, May 15, 2024)*. Penza, Moscow and Education Publ., 2024, 180–184 (in Russ.).
10. Sobakina, T. G. & Lukina, S. A. (2019). Organization of Individual-Group Cognitive Activity of Students in Biology Lessons in Schools of the Sakha Republic (Yakutia). In: *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 7, 6, 36 (in Russ.).
11. Trifonova, T. M. & Solomentsev, D. A. (2024). Gamification in Biology Lessons. In: *Pedagogy, Psychology, Society: From Theory to Practice: Proceedings of the I All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation (Cheboksary, March 12, 2024)*. Cheboksary, Sreda Publ., 74–77 (in Russ.).
12. Khaibulina, K. V. (2020). Using Individual-Group Activities in Teaching Biology. In: *Actual Problems of Methods of Teaching Biology, Chemistry, and Ecology at School and University: Collection of Materials of the International Scientific and Practical Conference (Moscow, February 12–14, 2020)*. Moscow, Diona Publ., 230–235 (in Russ.).
13. Khaibulina, K. V. (2015). Methodical System of Teaching Biology Based on Individual-Group Methods. In: *Biology at School*, 9, 26–34 (in Russ.).
14. Khaibulina, K. V. (2017). Use of a digital microscope in organizing individual-group cognitive activity in the process of teaching biology. In: *Actual problems of methods of teaching biology, chemistry and ecology in schools and universities: collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation dedicated to the 90th anniversary of the birth of the scientist, methodologist-biologist D. I. Traitaik (Moscow, November 8–10, 2017)*. Moscow, Moscow State University of Education Publ., 157–161 (in Russ.).
15. Khamidullina, L. V. & Shaikhranova, A. I. (2015). Use of the method of individual-group teaching in geometry lessons. In: *Concept*, 17, 121–125 (in Russ.).
16. Khaustov, S. A. (2024). Development of educational motivation using individual-group teaching of biology in the 9th grade. In: *Pedagogical education and science*, 5, 99–105 (in Russ.).

17. Chvanova, A. A. (2016). Individual-group approach to teaching as a way to increase educational motivation of schoolchildren. In: *Scientific works of Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky (Kaluga, January 15–April 15, 2016)*. Kaluga, Publishing house of KSU named after K. E. Tsiolkovsky, 117–123 (in Russ.).
18. Shakharyan, E. V. (2010). Formation of communicative competence of schoolchildren in the process of individual-group teaching. In: *Intellectual potential of the XXI century: stages of knowledge*, 1, 37–44 (in Russ.).
19. Yantovskaya, E. A. (2024). Using digitalization and gamification in biology lessons to improve the quality of students' knowledge. In: *Modern problems of natural science in science and the educational process: collection of articles from the International scientific and practical conference (Minsk, November 23, 2023)*. Minsk, BSPU named after N. Tank Publ., 301–305 (in Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Белозерова Татьяна Николаевна (г. Курск) – учитель Средней общеобразовательной школы с углублённым изучением отдельных предметов № 7 имени А. С. Пушкина, аспирант кафедры методики преподавания химии, биологии, экологии и географии Государственного университета просвещения;

e-mail: belozerova.tat2014@yandex.ru

Пасечник Владимир Васильевич (г. Москва) – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания химии, биологии, экологии и географии Государственного университета просвещения;

e-mail: vvpasechnik@mail.ru

Колесник Евгений Анатольевич (г. Москва) – доктор биологических наук, профессор кафедры физиологии, экологии человека и медико-биологических знаний Государственного университета просвещения;

e-mail: evgeniy251082@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Tatyana N. Belozerova (Kursk) – teacher of Secondary comprehensive school with in-depth study of individual subjects no. 7 named after A. S. Pushkin, Postgraduate student of the Department of Methods of Teaching Chemistry, Biology, Ecology and Geography of the State University of Education;

e-mail: belozerova.tat2014@yandex.ru

Vladimir V. Pasechnik (city of residence) – Dr. Sci. (Pedagogical Sciences), Prof. of the Department of Methods of Teaching Chemistry, Biology, Ecology and Geography of the State University of Education;

e-mail: vvpasechnik@mail.ru

Evgeniy A. Kolesnik (city of residence) – Dr. Sci. Biological Sciences), Prof. of the Department of Physiology, Human Ecology and Medical and Biological Knowledge of the State University of Education;

e-mail: evgeniy251082@mail.ru

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-2-50-62

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ЖАНРАМ АКАДЕМИЧЕСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Князева О. В.

Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация

e-mail: knyazeva.ov@misis.ru

Поступила в редакцию 16.03.2025

После доработки 25.03.2025

Принята к публикации 04.04.2025

Аннотация

Цель статьи. На основе анализа научных жанров письменной речи в рамках академического дискурса описать характерные жанровые особенности научного иноязычного текста для неязыкового вуза. Определить, насколько студенты, изучающие иностранный язык для специальных целей, знакомы с академическими письменными жанрами и с какими проблемами в рамках этих жанров они сталкиваются.

Методология и методы исследования. Ведущие положения проведённого исследования базируются на общенаучных и специальных лингводидактических подходах: акмеологическом (И. А. Тюткова [21]), компетентностном (Н. Д. Гальскова [6] и Э. С. Чуйкова [23]) и личностно-деятельностном (А. В. Ананьева [1], Н. А. Горлова [8], М. О. Соболев [17] и Г. В. Сороковых [18; 19]). Данная работа основана на принципах коммуникативно-когнитивной направленности обучения иностранному языку в техническом вузе: принципе системности, аутентичности и интерактивности (Н. Д. Гальскова [6]). Психологические аспекты овладения письменной речью в своих исследованиях затрагивают Н. А. Горлова [8] и Н. И. Жинкин [10]. Не менее важными являются исследования по определению научного дискурса, проведённые Е. В. Вахтеровой [5] и И. В. Третьяковой [20]. Для достижения поставленной цели использованы **методы** анализа психолингвистической, лингвистической и методической литературы, сравнительный анализ жанров, а также анкетирование целевой аудитории исследования, которыми являются студенты-бакалавры технического вуза НИТУ МИСИС.

Результаты. Было проведено анкетирование студентов неязыкового вуза НИТУ МИСИС, что позволило выявить основные проблемы, связанные со знанием жанров академического английского языка (ААЯ) и самих особенностей ААЯ в неязыковом вузе. На основе проведённого анализа научных работ и оценки результатов анкетирования были предложены методические рекомендации по устранению выявленных пробелов в знаниях, что может потенциально повысить эффективность обучения письменной академической иноязычной речи студентов технического вуза.

Теоретическая и/или практическая значимость исследования состоит в выявлении проблем обучения иноязычной письменной научной речи в техническом вузе. Приводятся аргументы в пользу необходимости и важности понимания тех жанров письменной и устной академической речи, которые актуальны для современных студентов технических специальностей. Теоретически обоснованы принципы обучения письменной научной речи студентов неязыкового вуза; уточнена классификация системы академических (научных) жанров на основе сравни-

тельно-сопоставительного анализа отечественной и зарубежной наук. Подчёркивается необходимость определения типов жанров, которым нужно обучать студентов неязыковых вузов.

Выводы. Для вовлечения студентов неязыковых вузов в научно-исследовательскую деятельность с ранних этапов получения высшего образования необходимо понимать специфику академического (научного) дискурса на иностранном языке. Для этого в рамках дисциплины «Академический английский язык» крайне важно познакомить студентов с актуальными для них жанрами и их особенностями, а также определить потенциальные проблемы обучения научной иноязычной речи.

Ключевые слова: научный дискурс, академический дискурс, письменная речь, академические жанры, научно-исследовательская деятельность студентов

Для цитирования: Князева О. В. Проблемы обучения студентов технического вуза жанрам академического английского языка // Московский педагогический журнал. 2025. №2. С. 50–62. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-50-62>

Original research article

PROBLEMS OF TEACHING ACADEMIC ENGLISH GENRES TO TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS

O. Knyazeva

Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

e-mail: knyazeva.ov@misis.ru

Received by the editorial office 16.03.2025

Revised by the author 25.03.2025

Accepted for publication 04.04.2025

Abstract

Aim. To identify the characteristic genre features of a scientific foreign-language text for a non-linguistic university based on the analysis of scientific genres of written speech within the framework of academic discourse. Determine to what extent students studying a foreign language for special purposes are familiar with academic written genres and what problems they encounter within these genres.

Methodology. The leading provisions of the conducted research are based on general scientific and special linguodidactic approaches: acmeological (I. A. Tyutkova [21]), competence (N. D. Galskova [6] and E. S. Chuikova [23]) and personal-activity (A. V. Ananyeva [1], N. A. Gorlova [8], M. O. Sobol [17] and G. V. Sorokovykh [18; 20]). This work is based on the principles of communicative-cognitive orientation of teaching a foreign language in a technical university: the principle of systematicity, authenticity and interactivity (N. D. Galskova [6]). Psychological aspects of mastering written speech are addressed in their studies by N. A. Gorlova [8] and N. I. Zhinkin [10]. No less important are the studies on the definition of scientific discourse conducted by E. V. Vakhterova [5] and I. V. Tretyakova [20]. To achieve the set goal, methods of analyzing psycholinguistic, linguistic and methodological literature, a comparative analysis of genres, as well as a survey of the target audience of the study, which are bachelor's students of the technical university NUST MISIS, were used.

Results. A survey of students of the non-linguistic university NUST MISIS was conducted, which allowed us to identify the main problems associated with knowledge of the genres of academic English and its very features in a non-linguistic university. Based on the analysis of scientific papers and the assessment of the survey results, methodological recommendations were proposed to eliminate the

identified gaps in knowledge, which can potentially increase the effectiveness of teaching written academic foreign language speech to students of a technical university.

Research implications. The scientific novelty of the study lies in identifying the problems of teaching foreign language written scientific speech in a technical university. Arguments are given in favor of the need and importance of understanding those genres of written and oral academic speech that are relevant for modern students of technical specialties. The principles of teaching written scientific speech to students of a non-linguistic university are theoretically substantiated; the classification of the system of academic (scientific) genres is clarified based on a comparative analysis of Russian and foreign sciences. The need to determine the types of genres that need to be taught to students of non-linguistic universities is emphasized.

Conclusions. In order to involve students of non-linguistic universities into research activities from the early stages of obtaining higher education, it is necessary to understand the specifics of academic (scientific) discourse in a foreign language. For this purpose, within the framework of the discipline Academic English, it is extremely important to introduce students to genres that are relevant to them and their features, as well as to identify potential problems of teaching scientific foreign language speech.

Keywords: scientific discourse, academic discourse, written speech, academic genres, students' research activities

For citation: Knyazeva, O. V. (2025). Problems of teaching academic English genres to technical university students. In: *Moscow Pedagogical journal*, 2, 50–62. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-50-62>

ВВЕДЕНИЕ

В быстро развивающемся мире способность изъясняться на иностранном языке является не только привилегией, но и необходимостью, закреплённой в виде ОПК-1. Данная общепрофессиональная компетенция подразумевает способность проводить исследования в рамках своей профессиональной сферы. Межкультурная коммуникация, закреплённая в упомянутой выше УК-4, позволяет развиваться в различных контекстах, поэтому умение выражать свои мысли на иностранном языке плотно закрепилось в российских образовательных стандартах¹. Английский язык при этом становится инструментом личностного, социального и академического развития, т. к. на нём осуществляются различные виды деятельности: от бизнеса до научных конференций. В рамках популяризации

науки в России среди молодых учёных и студентов курс научного (академического) языка позволяет войти в научное сообщество на международном уровне.

К сожалению, большинство таких курсов нацелено на обучение студентов языковых вузов, которые уже на достаточно уверенном уровне владеют английским языком, или для обучающихся на программах магистратуры и аспирантуры. При этом студенты бакалавриата технических специальностей, имеющие огромный исследовательский потенциал в своих областях, редко имеют возможность представлять свои проекты и работы на международных научно-исследовательских конкурсах и конференциях. Несмотря на то что такие неязыковые университеты, такие как МИСИС, ВШЭ, ИТМО и др., уже вводят данную дисциплину для своих студентов, чёткого понимания, как преподавать научный (академический) английский, нет. По мнению некоторых учёных, его вообще не должно быть, чтобы все исследования оставались на русском языке, однако это ограничи-

¹ ОС ВО НИТУ МИСИС по направлению 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника» от 20.02.2020 № 6 (утверждён 16.08.2024) // НИТУ МИСИС [сайт]. URL: <https://misis.ru/sveden/files/rio/09.03.01.pdf> (дата обращения: 12.01.2025).

вает международное сотрудничество и сделанные на его основе работы и открытия. Поэтому крайне важно не только продвигать научно-исследовательскую деятельность среди студентов, но и предоставить им инструмент для исследований и представления уже полученных результатов. Таким инструментом для студентов-бакалавров неязыкового вуза может служить научный (академический) английский, позволяющий получать доступ к информации на иностранном языке, обрабатывать её и описывать результаты своего исследования.

Основываясь на проведённом анализе научных работ, обучение академическому письму в российском высшем образовании зачастую связано со многими проблемами как для студентов, так и для преподавателей [3]. Одной из основных сложностей можно назвать несовпадение понятий «академическое письмо» в зарубежной практике и «научное письмо» в отечественной, т. к. второе имеет более широкую природу применения и включает не только собственно-научное письмо, но и учебно-исследовательское [11]. Таким образом, академическое письмо в отечественном понимании является частью научного письма, с которым сталкиваются и работают непосредственно обучающиеся вузов, и именно это будет подразумеваться под термином «академическое письмо» в данной статье.

Целью работы является исследование и определение характерных жанровых особенностей ААЯ для неязыкового вуза с последующим анализом уровня знаний академических письменных жанров и выявлением проблем, с которыми сталкиваются студенты неязыковых вузов в рамках этих жанров. Для достижения указанной цели были поставлены и реализованы следующие **задачи**:

1. Определить теоретические основы обучения студентов неязыкового вуза письменной научной речи.

2. Проанализировать жанры письменной речи в академическом дискурсе

в отечественных и зарубежных исследованиях.

3. Выявить характерные жанровые особенности письменной научной речи студентов неязыкового вуза.

4. Провести исследование по выявлению проблем, связанных с обучением письменной иноязычной научной речи студентов технического вуза.

5. Предложить методические рекомендации по минимизации выявленных проблем.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования у студентов умений академического письма на английском языке для вовлечения в науку на ранних этапах получения высшего образования.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Теоретические основы обучения студентов неязыкового вуза письменной научной речи

Данное исследование проводилось в виде аспирантской научно-исследовательской работы с последующим анкетированием студентов Национального исследовательского технологического университета МИСИС для выявления основных проблем, с которыми сталкиваются студенты неязыкового вуза при изучении академических жанров иностранного языка. Необходимо отметить, что научный и академический дискурс часто используются как взаимозаменяемые термины, поэтому в этой статье эти понятия будут объяснены, но при этом останутся синонимичны.

Для решения первой задачи, что является начальным этапом исследования, важно было определить теоретические основы обучения студентов неязыкового вуза письменной научной речи. Основным документом для анализа также является Образовательный стандарт высшего образования НИТУ МИСИС, который основан на ФГОС ВО и регулирует реализацию образовательных программ в

упомянутом вузе. Отличительной характеристикой стандарта ВО НИТУ МИСИС является добавление универсальной компетенции 4 (УК-4), относящейся к исследованиям¹. Эта компетенция частично соответствует УК-1, прописанной во ФГОС ВО, однако делает больший упор не только на поиск, анализ и синтез информации, но и на способность моделировать и проводить экспериментальные исследования. Второй важной компетенцией является УК-8 (соответствующая УК-4 ФГОС ВО), т. к. она определяет необходимость изучения иностранного языка для осуществления социально, учебной и профессиональной деятельности. Таким образом, студенты неязыкового вуза обязаны владеть иностранным языком не только в общесоциальном дискурсе, но и в рамках научного дискурса.

Ещё хотелось бы затронуть психологический и методический аспекты обучения студентов неязыкового вуза, которые определяют формирование иноязычной речи. В этой работе основной фокус отводится иноязычной письменной речи и её жанрам, поэтому затрагивать и анализировать устную речь будет нецелесообразно.

Основным подходом обучения иностранной письменной речи стоит рассматривать личностно-деятельностный подход, т. к. изучение иностранного языка должно включать не только овладение языковыми структурами, но и общее развитие речевой деятельности студента. Н. Д. Гальскова отмечает успешность данного подхода в рамках методики обучения иностранному языку, выделяя три основополагающих принципа: коммуникативный, когнитивный и личностно-ориентированный [7, с. 21]. Коммуникативный принцип определяет письменную речь как средство взаимо-

действия между людьми, когнитивный предполагает, что изучение языка выступает как целостный процесс формирования знаний и их осмысления. Личностно-ориентированный принцип заключается в том, что личность человека порождает его деятельность и трансформируется вместе с её (деятельности) сменой.

На основе анализа отечественных и зарубежных исследователей, наиболее распространённым методическим подходом в обучении студентов вузов также считается жанровый подход. Он является предметом изучения таких специалистов как Н. Л. Васильева [4], Е. В. Вахтерова [5], Е. Б. Лежнева [13] и др.

Для исследования проблем академических жанров иноязычной письменной речи важно определить эти жанры, как в отечественной, так и в зарубежной практике.

Жанры письменной речи в академическом дискурсе в отечественных и зарубежных исследованиях

Основной проблемой классификации академических жанров является отсутствие унифицированного определения того или иного жанра. Особенно остро это заметно при сравнении российских и зарубежных академических жанров, которые при обманчивом сходстве могут иметь различающиеся характеристики.

Решение задачи номер два требует исследования методических и лингвистических источников литературы, которые помогут выделить и охарактеризовать основные академические жанры письменной речи. Здесь хочется подчеркнуть наличие разных подходов к определению академического (научного) жанра, поэтому для данной работы будут рассмотрены конкретно те письменные жанры, с которыми сталкиваются студенты вузов.

Для начала перечислим основные жанры академической письменной речи, которые выделяют многие отечественные исследователи [14; 20]:

¹ ОС ВО НИТУ МИСИС по направлению 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника» от 20.02.2020 № 6 (утверждён 16.08.2024) // НИТУ МИСИС [сайт]. URL: <https://misis.ru/sveden/files/rio/09.03.01.pdf> (дата обращения: 12.01.2025).

- рецензия;
- заявка на грант;
- аннотация (к научной статье);
- тезисы статьи;
- научная статья;
- диссертация;
- эссе;
- реферат;
- доклад.

Вышеупомянутые жанры обычно делятся на три группы: периферийные, жанры продуктивного письма и профессионально-ориентированные жанры [13, с. 80]. К периферийным жанрам относятся резюме, заявка на грант, рекомендательное письмо, которые напрямую не связаны с академической деятельностью, однако являются частью академического дискурса. Следующая группа, жанры продуктивного письма, включает в себя уже типовые академические письменные работы: эссе, рецензия, реферат, доклад, и диссертация. Их особенностью является содержание в самой работе информации, основанной на чтении и анализе научной и академической литературы, но при этом без проведения исследования. К последней группе относятся профессионально-ориентированные жанры: аннотация к статье, тезисы статьи и сама научная статья. Важной характеристикой этих жанров является наличие и описание самого исследования, методов его проведения и полученных результатов.

Важно отметить существование альтернативной классификации, в которой жанры делятся на первичные и вторичные. К первым относятся научная статья, рецензия, монография и диссертация. Вторичными жанрами считаются аннотация, тезисы научной статьи, автореферат диссертации, описание научного проекта [20, с. 24]. Данная классификация может выглядеть упрощённой по сравнению с первой, т. к. она имеет меньше подкатегорий и перечисляет не все упомянутые ранее жанры, но при этом может быть более понятной для тех, кто впервые сталкивается с академическими жанрами.

В зарубежной практике академические жанры несколько отличаются от тех, которые могут встретиться в отечественных классификациях. Например, помимо уже знакомых жанров эссе и рецензии в зарубежной практике к академическим жанрам относится краткое содержание (summary) и все заметки и письменные работы в рамках научного проекта (research-based library project) [24, с. 561]. Также письменные заметки к дебатам и обсуждению (discussion) являются частью академического письма, которое является некоторой основой и подготовкой для устных академических жанров [22, с. 145–146]. Стоит отметить, что основным жанром академического письма является эссе и его виды, которые зависят как от предмета, так и от цели письменного высказывания. Этот жанр схож с аргументативным эссе, которое в российских вузах включают в компонент оценивания, например, в качестве письменной части экзамена. Таким образом, несмотря на схожесть жанров и их некоторое пересечение, академическое письмо за рубежом является частью учебно-исследовательской деятельности, в то время как отечественное академическое письмо имеет более широкое значение и включает такие научно-исследовательские жанры как тезисы статьи и сама научная статья [12, с. 74–75].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что российские академические жанры имеют больший уклон в научную и научно-исследовательскую деятельность, тогда как выделенные зарубежными исследователями жанры больше сконцентрированы на учебной деятельности.

Характерные жанровые особенности письменной академической (научно) речи студентов неязыкового вуза

Основой обучения иноязычной письменной речи студентов неязыкового вуза является, несомненно, жанровый подход. В его рамках студенты знакомятся с большим разнообразием академических

жанров, от рецензии до научной статьи, и языковыми особенностями каждого из них. Несмотря на то что все академические жанры определяют точность и однозначность в формулировке содержания работы, их композиционные и языковые характеристики могут отличаться, что создаёт трудности для студентов [20, с. 4].

Для решения задачи номер три, разберём общие особенности академического жанра для студентов неязыкового вуза. Во-первых, стилистические характеристики иноязычной письменной речи традиционно отличаются в отечественном и зарубежных форматах. Большое внимание уделяется объективной позиции текста, которая достигается за счёт использования повествования от 3 лица, отсутствия сокращений (исключая аббревиатуры и термины) и обязательное наличие аргументов, основанных на надёжных источниках [3, с. 79]. Более того, академические тексты должны быть правильно разделены на логические параграфы, состоящие из коротких и четких предложений. Однако желание писать о своём исследовании от 1 лица и как можно подробнее часто приводит к тому, что стиль письменной речи нарушается.

Во-вторых, одной из ключевых особенностей академического письма является использование терминологии, зависящее от направления подготовки студента. На этом этапе основная задача для студентов бакалавриата заключается не только в изучении терминов, но и в повышении уровня владения языком. Э. С. Чуйкова отмечает, что нехватка языковых ресурсов, в том числе лексических, является особенностью студентов, изучающих академический английский язык на начальном этапе высшего образования [22, с. 103]. Поэтому можно заключить, что пререквизитом к курсу академического английского языка должно стать уверенное владение общим английским языком, что обеспечит прочную базу для изучения новых языковых единиц.

Крайне важной частью обучения студентов неязыкового вуза является жанровое моделирование, т. к. перед написанием академического текста нужно ознакомиться с характерными жанровыми особенностями работы [13, с. 80]. На этом этапе студенты должны изучить большое количество примеров изучаемого жанра, выявить особенности и проанализировать контекст их использования. Только после этого студенты могут приступить непосредственно к письму, которое будет строиться именно на той структуре, «жанровом скелете», в который будут добавляться их собственные мысли и информация по проводимой исследовательской работе.

Ещё одной важной характеристикой академической письменной речи является наличие цитирований и ссылок на использованные источники. Без упоминания прочитанной литературы и трудов тех исследователей, которые занимались изучаемым вопросом ранее, невозможно адекватно аргументировать, на чём построена работа [20, с. 5]. Даже такие ориентированные на учебную деятельность жанры, как академическое эссе, требуют прочтения литературы, на основе которой будет строиться аргументирование.

Следующей особенностью можно выделить постепенную персонификацию как самой письменной речи, так и академических жанров. Помня о принципе изучения «от простого к сложному», студенты начинают знакомиться с жанрами постепенно, от нейтрального краткого содержания (summary), в котором важно просто изложить сказанное другим автором, до собственной научной статьи или тезисов для неё, где студент опирается на собственный опыт и передаёт его в текстовой форме. Г. В. Сороковых уверена, что персонификации обучения повышает эффективность обучения студентов неязыкового вуза за счёт параллельного развития способности к саморегуляции и самообучению, что крайне важно как для

изучения языка, так и в исследовательской деятельности [20, с. 1].

Последней особенностью, которую хотелось бы рассмотреть в рамках данной статьи, является прозрачность критериев оценивания письменной речи. Помимо общепринятых дескрипторов CEFR для различных уровней письменной речи важно оценивать структурные и жанровые характеристики письма и его направленность на целевую аудиторию. В то время как существующие дескрипторы используются для оценивания языковой составляющей [15, с. 185], в рамках академических жанров необходимо учитывать критерии, направленные на оценивание жанровых особенностей письма.

Проблемы с обучением письменной иноязычной научной речи студентов технического вуза

За годы работы со студентами технических направлений было легко заметить, что изучение письма на иностранном языке часто вызывает у них проблемы. Особенно заметно это на модуле, связанном с обучением академическому английскому языку. В рамках этого модуля студенты знакомятся с жанрами академического эссе, краткого изложения прочитанного (summary) и отчёта по проекту (project report). При этом многие студенты отмечают недостаточную способность к иноязычной письменной коммуникации в рамках академического дискурса.

Для определения проблем, с которыми сталкиваются студенты при изучении академического письма на английском языке, было проведено анкетирование среди обучающихся в НИТУ МИСИС. Всего в исследовании приняли участие 136 студентов технических специальностей 2–4 курсов. Вопросы затрагивали самооценку студентов таких умений, как чтение академической и научной литературы на английском языке, знание терминологии в рамках своей специальности, способность устно и письменно изложить

результаты своей работы. Также были предложены умения, которые студенты хотели бы развить в рамках дисциплины «Иностранный язык», чтобы понять, чего не хватает в рамках изучения академического английского. Важным аспектом анкетирования является и вопрос на знание письменных жанров, который показал, что многие жанры не знакомы студентам-инженерам.

Почти 90% опрошенных студентов сомневаются в своей способности изложить результаты исследования на английском языке, из них 30% крайне неуверенны в том, что могут это сделать. Это говорит о необходимости развития данной способности, так как современные реалии требуют от выпускников овладения не только профессиональными компетенциями, но и универсальными, в том числе умением рассказать о своём проекте или исследовании на иностранном языке. Также это влияет и на публикационную активность, снижая её за счёт отсутствия мотивации участвовать в студенческих научных проектах и конференциях из-за недостаточной языковой подготовки.

При этом немного больше половины студентов (52%) отметили, что хотели бы улучшить умение писать научные статьи и тезисы к ним. Это показывает заинтересованность молодого поколения в науке ещё на этапе обучения на бакалавриате и специалитете. Отметившие данное умение студенты – это потенциальные молодые учёные и участники студенческих конференций, которые могут привнести что-то новое в российскую науку. Поэтому особенно важно прислушаться к их потребности развивать умение писать научные статьи на иностранном языке. Однако при этом стоит помнить, что перед обучением написания статей и тезисов к ним, необходимо ознакомиться с более простыми и понятными студентам жанрами. Так, обучение академическому и, впоследствии, научному письму будет отвечать общепринятым образовательным

принципам и не испугает студентов своей сложностью за счёт постепенного усложнения материала и изучаемых жанров.

Ещё одной интересной цифрой можно считать оценку важности освоения жанров письма самими студентами. 82% опрошенных согласны с тем, что студентам технических специальностей важно изучать жанры академического письма, подтверждая его актуальность. Это подтверждается следующим результатами: менее половины студентов знакомы более чем с одним жанром и почти никто из опрошенных не отметил отчёт по исследованию как часть академического дискурса.

Обращаясь к знанию жанров, самыми узнаваемыми из них оказались доклад и реферат, их отметили 90% студентов. Неожиданные 62% набрал текст для выступления, который редко распознаётся как академический жанр в России, однако типичен для зарубежной классификации. Такое узнавание может объясняться тем, что многие студенты подготавливают тексты презентации для защиты проектов, поэтому выбрали этот жанр как знакомый, даже если до этого не знали, что его можно отнести к академическому. Чуть больше 40% набрали такие жанры, как тезисы (44%), научный отчёт (44%), и диссертация (42%). С ними знакомы в основном студенты старших курсов, которые уже задумываются о продолжении обучения в магистратуре или уже имеют опыт участия в студенческих конференциях и конкурсах научных работ. При этом с форматом академического (научного) эссе знают всего 38% студентов, исследование – меньше 1%.

В связи с этим можно сделать вывод, что студенты номинально знакомы с академическими жанрами, при этом распознают только минимальное их количество. Приходится также признать некий пробел в знаниях относительно академического языка, устранение которого является в первую очередь ответственностью вуза и профессорско-преподавательского

состава (ППС), задействованного в обучении студентов иностранному языку.

Таким образом, исследование вопросов обучения студентов технических специальностей академическим жанрам на иностранном языке требует разработки дополнительных методических пособий и программ для последующего решения проблемы. Изучение выявленных трудностей и особенностей жанров академического письма должно быть продолжено для получения более точной картины и идентификации новых вызовов. При этом уже сейчас важно предложить методические рекомендации для минимизации негативных последствий от выявленных проблем.

Методические рекомендации по минимизации выявленных проблем

Результатом исследования жанровых особенностей академического языка и уровня их знаний у студентов неязыкового вуза являются методические рекомендации для преподавателей ААЯ для различных специальностей. Данные рекомендации разработаны на основе проведённого анализа литературы и опыта автора в преподавании академического английского языка студентам НИТУ МИСИС, являющимся неязыковым вузом.

1. Внедрение специальных курсов академического английского языка (ААЯ) позволит студентам не только познакомиться с языковой стороной научного дискурса, но и приобрести важные междисциплинарные умения, т. к. для описания результатов исследования важно его провести, студенты в рамках курса будут учиться находить, выбирать и анализировать научную литературу, на основе которой они смогут проводить свои исследования или давать оценку уже существующим методам.

2. Преподавателям и студентам необходимо обеспечить методическую и техническую поддержку для наиболее эффективного обучения ААЯ. В настоящее время отсутствует единое понимание и подход к преподаванию академического

английского, более того, все участники образовательного процесса отмечают, что именно недостаток пособий и материалов негативно влияет на успешное освоение дисциплины и овладение языком. Обучающие семинары и доступ к базам данных также влияют на качество обучения [2, с. 548]. Понимание специфики преподавания жанров ААЯ и наличие аутентичных материалов (статьи и тексты на иностранном языке в международных базах данных, например, Science Direct) положительно влияет на погружение студентов в академический (научный) дискурс, открывая возможность изучения языка в контексте своей специальности за счёт выбора соответствующих материалов.

3. Эффективность овладения жанрами зависит также от подхода, который используется в преподавании ААЯ. Природа академического английского языка требует внедрения комплексного подхода, который совместит в себе все необходимые методические принципы. Основными подходами, которые наиболее эффективно применяются в обучении ААЯ, являются системно-деятельностный, жанровый и личностно-ориентированный подходы [16, с. 168]. Интеграция всех этих подходов обеспечит стойкую мотивацию к обучению за счёт ориентации на личностное развитие, глубокое и постепенное изучение жанров, необходимых для карьерного и профессионального развития.

4. Информирование и последующая мотивация студентов к участию в научно-исследовательской деятельности формируют культуру исследователя и создают условия для занятия наукой. Условия для занятия исследовательской деятельностью дают пространство для применения на практике изучаемого ААЯ [9, с. 318].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, хочется отметить, что изучение академического английского языка и его жанров важны для профессионального развития студентов неязыкового вуза начиная с уровня бакалавриата. Для этого важно ввести студентам таких вузов курс академического английского языка и применять при обучении комплексный подход в связи с отсутствием общепринятых практик. Кроме того, нельзя отрицать необходимость методической и технической поддержки, а также создания условий для применения полученных знаний и умений на практике [9, с. 317].

Выводы исследования направлены на решение практических задач, напрямую связанных с развитием профессиональных и языковых компетенций студентов неязыковых вузов. Полученные результаты можно использовать для дальнейшей работы по формированию исследовательской культуры студентов на иностранном языке и их вовлечение в исследовательскую деятельность на международном уровне, что в свою очередь потенциально приведёт к международному взаимодействию в научном сообществе.

В перспективе, результаты исследования способствуют привлечению внимания к проблемам обучения студентов жанрам академического английского языка и их последующему применению в научно-исследовательской деятельности. Дальнейшее исследование этой темы стоит направить на разработку более эффективной методической базы и обеспечение неязыковых вузов качественными материалами для обучения студентов-инженеров иностранному языку в академическом контексте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьина А. В. Современные тенденции теории и практики обучения академическому письму // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №81-2. С. 59–63.
2. Бектуров Т. М., Кожогелдиева М. А. Значение организации исследовательской деятельности студентов в вузе // Бюллетень науки и практики. 2024. Т. 10. №2. С. 545–551. DOI: <https://doi.org/10.33619/2414-2948/99/61>.

3. Болсуновская Л. М., Рыманова И. Е. Академическое письмо: проблемы и пути решения при обучении студентов инженерных специальностей // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 77–85.
4. Васильева Н. Л., Алешинская Е. В. Жанровая педагогика в обучении академическому письму // Филологический класс. 2024. Т. 29. № 1. С. 143–151.
5. Вахтерова Е. В., Борискина О. О., Стеблецова А. О. Исследовательский дискурс: жанровые универсалии и дисциплинарная специфика научных статей // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 3. С. 69–78. DOI: <https://doi.org/10.17308/lie.2020.3/2935>.
6. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Методологическая культура исследователя в лингвообразовательном научном поиске. М.: Прометей, 2023. 210 с.
7. Гальскова Н. Д. Теория речевой деятельности А. А. Леонтьева как начало парадигмального сдвига в отечественной методической науке // Иностранные языки в школе. 2021. № 10. С. 15–23.
8. Горлова Н. А. Сущность и содержание личностно-созидающей стратегии образования // Журавлёвские чтения. Научно-педагогические основы проектирования личностно-созидающей стратегии образования: материалы IX Международной научно-практической конференции, посвящённой Году семьи, Году науки и технологий, проводившейся в рамках IX Международного фестиваля науки (Москва, 13 февраля 2024 года). М.: Государственный университет просвещения, 2024. С. 21–29.
9. Дианова Ю. А., Вагаева О. А., Ликсина Е. В. Организация научно-исследовательской работы студентов в техническом университете // ЦИТИСЭ. 2024. № 1. С. 312–323.
10. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1958. 370 с.
11. Колесникова Н. И. Русский научный стиль vs академическое письмо // Общество. Коммуникация. Образование. 2022. Т. 13. № 1. С. 36–47.
12. Колябина Н. С., Астафурова Т. Н. Лингводидактические особенности жанров иноязычного академического письма // Известия ВГПУ. 2018. № 2 (125). С. 73–78.
13. Лежнева Е. Б. Жанровый подход в курсе академического письма // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в неязыковом вузе: сборник материалов 3-й Международной научно-практической конференции (Москва, 11–12 декабря 2018 года). М.: Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет), 2019. С. 79–81.
14. Минеева И. Н. Академическое эссе: Теория и практика жанра // Филологический класс. 2015. №2 (40). С. 7–15.
15. Орешкова Н. Л. Методика обучения китайской иероглифической письменности на основе системы CEFR // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и перспективы развития: материалы VII Международной научно-практической онлайн-конференции студентов и молодых учёных, (Мытищи-Гомель-Москва-Санкт-Петербург-Минск-Речица, 16 марта 2022 года). М.: Московский государственный областной университет, 2022. С. 181–186.
16. Роот Э. В. Методологические подходы к моделированию технологии обучения умениям устной иноязычной технической коммуникации инженеров // Современное педагогическое образование. 2023. № 1. С. 166–171.
17. Соболь М. О., Горлова Н. А. Особенности реализации личностного подхода в образовательном процессе // Журавлёвские чтения. Трансформационные процессы в педагогической науке и образовании: Материалы VI Международной научно-практической конференции, посвящённой памяти Журавлева Василия Ивановича (Москва, 11–16 февраля 2022 года) / под ред. Н. А. Горловой. М.: Московский государственный областной университет, 2022. С. 313–318.
18. Сороковых Г. В. Концептуальные положения системно-деятельностного подхода как цели иноязычного образования // Актуальные проблемы преподавания гуманитарных наук: теоретические и прикладные аспекты: сборник научных материалов по итогам международной научно-практической конференции (Франция, Антибы, 31 января 2017 года). М.: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2017. С. 178–180.
19. Сороковых Г. В. Персонификация обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Лингвистика и лингводидактика: сборник научных тезисов и статей по материалам Всероссийской научно-практической очно-заочной конференции (Орехово-Зуево, 29

- октября 2021 года) / под ред. А. В. Кирилловой, М. В. Шуруповой. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2021. С. 243–250.
20. Третьякова И. В., Акимова А. С. Академическое письмо: жанры и особенности // *Дневник науки*. 2018. № 5 (17). С. 22.
 21. Тютюкова И. А., Яковлюк С. М. Методы акмеологической направленности театральной педагогики в подготовке современного специалиста // *Московский педагогический журнал*. 2024. № 4. С. 186–196.
 22. Aleksandrak M. Genre-based approaches in teaching and learning English for academic purposes (EAP) (Жанровые подходы в преподавании и изучении английского языка для академических целей (EAP)) // *Neofilolog*. 2018. № 1. P. 137–151.
 23. Chuikova E. S. Specifying Learners' Professional Needs in Academic Writing (Определение профессиональных потребностей учащихся в академическом письме) // *Higher Education in Russia*. 2021. Vol. 30. № 12. P. 102–109.
 24. Hyland K. Genre and Academic Writing in the Disciplines (Жанр и академическое письмо в дисциплинах) // *Language Teaching*. 2008. № 41. P. 543–562.

REFERENCES

1. Ananyina, A. V. (2023). Modern trends in the theory and practice of teaching academic writing. In: *Problems of modern pedagogical education*, 81-2, 59–63 (in Russ.).
2. Bekturov, T. M. & Kozhogeldieva, M. A. (2024). The significance of organizing research activities for students in higher education. In: *Bulletin of Science and Practice*, 10, 2, 545–551. DOI: <https://doi.org/10.33619/2414-2948/99/61> (in Russ.).
3. Bolsunovskaya, L. M. & Rymanova, I. E. (2020). Academic writing: difficulties and possible solutions for engineering students. In: *Higher education in Russia*, 29, 10, 77–85.
4. Vasilieva, N. L. & Aleshinskaya, E. V. (2024). Genre pedagogy in teaching academic writing. In: *Philological class*, 29, 1, 143–151 (in Russ.).
5. Vakhterova, E. V., Boriskina, O. O. & Stebletsova, A. O. (2020). Research discourse: genre universals and disciplinary specifics of research papers. In: *Bulletin of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, 3, 69–78. DOI: <https://doi.org/10.17308/lie.2020.3/2935> (in Russ.).
6. Galskova, N. D. & Nikitenko, Z. N. (2023). *Methodological culture of the researcher in lingua-educational scientific search*. Moscow: Prometheus Publ., (in Russ.).
7. Galskova, N. D. (2021). Theory of Speech Activity by A. A. Leontiev as the Beginning of a Paradigm Shift in Domestic Methodological Science. In: *Foreign Languages at School*, 10, 15–23 (in Russ.).
8. Gorlova, N. A. (2024). The Essence and Content of a Personality-Creating Education Strategy. In: *Zhuravlev Readings. Scientific and Pedagogical Foundations for Designing a Personality-Creating Education Strategy: Proceedings of the IX International Scientific and Practical Conference Dedicated to the Year of the Family, the Year of Science and Technology, Held as Part of the IX International Science Festival (Moscow, February 13, 2024)*. Moscow, State University of Education Publ., p. 21–29 (in Russ.).
9. Dianova, Yu. A., Vagaeva, O. A. & Lixina, E. V. (2024). Organization of students' research work at a technical university. In: *CITISE*, 1, 312–323 (in Russ.).
10. Zhinkin, N. I. (1958). *Speech mechanisms*. Moscow, Publishing house of the Academy of Pedagogical Sciences (in Russ.).
11. Kolesnikova, N. I. (2022). Russian scientific style vs. academic writing. In: *Society. Communication. Education*, 13, 1, 36–47 (in Russ.).
12. Kolyabina, N. S. & Astafurova, T. N. (2018). Linguodidactic features of genres of foreign academic writing. In: *Izvestiya VSPU*, 2 (125), 73–78 (in Russ.).
13. Lezhneva, E. B. (2019). Genre approach in the course of academic writing. In: *Actual problems of linguistics and linguodidactics in a non-linguistic university: collection of materials of the 3rd International scientific and practical conference (Moscow, December 11–12, 2018)*. Moscow, Bauman Moscow State Technical University (National Research University) Publ., pp. 79–81 (in Russ.).
14. Mineeva, I. N. (2015). Academic essay: Theory and practice of the genre. In: *Philological class*, 2 (40), 7–15 (in Russ.).
15. Oreshkova, N. L. (2022). Methodology of Teaching Chinese Hieroglyphic Writing Based on the CEFR System. In: *Theory and Practice of Teaching Foreign Languages: Traditions and Development Prospects*:

- Proceedings of the VII International Scientific and Practical Online Conference of Students and Young Scientists (Mytishchi-Gomel-Moscow-St. Petersburg-Minsk-Rechitsa, March 16, 2022)*. Moscow, Moscow State Regional University Publ., pp. 181–186 (in Russ.).
16. Root, E. V. (2023). Methodological Approaches to Modeling the Technology of Teaching Oral Foreign Language Technical Communication Skills to Engineers. In: *Modern Pedagogical Education*, 1, 166–171 (in Russ.).
 17. Sobol, M. O. & Gorlova, N. A. Features of the Implementation of a Personal Approach in the Educational Process. In: *Zhuravlevskie Readings. Transformational processes in pedagogical science and education: Proceedings of the VI International scientific and practical conference dedicated to the memory of Vasily Ivanovich Zhuravlev (Moscow, February 11–16, 2022)*. Moscow, Moscow State Regional University Publ., pp. 313–318 (in Russ.).
 18. Sorokovyykh, G. V. (2017). Conceptual provisions of the system-activity approach as the goal of foreign language education. In: *Actual problems of teaching the humanities: theoretical and applied aspects: collection of scientific materials following the results of the international scientific and practical conference (France, Antibes, January 31, 2017)*. Moscow, State Humanitarian and Technological University Publ., pp. 178–180 (in Russ.).
 19. Sorokovyykh, G. V. (2021). Personification of teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties. In: *Linguistics and linguodidactics: collection of scientific theses and articles based on the materials of the All-Russian scientific and practical in-person and correspondence conference (Orekhovo-Zuyevo, October 29, 2021)*. Orekhovo-Zuyevo, State University of Humanities and Technology Publ., pp. 243–250 (in Russ.).
 20. Tretyakova, I. V. & Akimova, A. S. (2018). Academic writing: genres and features. In: *Science diary*, 5 (17), 22 (in Russ.).
 21. Tutkova, I. A. & Yakovlyuk, S. M. (2024). Methods of acmeological orientation of theatrical pedagogy in training modern specialists. In: *Moscow pedagogical journal*, 4, 186–196 (in Russ.).
 22. Aleksandrzak, M. (2018). Genre-based approaches in teaching and learning English for academic purposes (EAP). In: *Neofilolog*, 1, 137–151.
 23. Chuikova, E. S. (2021). Specifying Learners' Professional Needs in Academic Writing. In: *Higher Education in Russia*, 30, 12, 102–109.
 24. Hyland, K. (2008). Genre and Academic Writing in the Disciplines. In: *Language Teaching*, 41, 543–562.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Князева Ольга Владиславовна (г. Видное, МО) – аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков Государственного университета просвещения;
<https://orcid.org/0009-0002-6013-090X>; e-mail: knyazeva.ov@misis.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Olga V. Knyazeva (Vidnoe, Moscow region) – Postgraduate student, Department of Foreign Language Teaching Methodology, Federal State University of Education;
<https://orcid.org/0009-0002-6013-090X>; e-mail: knyazeva.ov@misis.ru

Научная статья

УДК 372.853

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-2-63-74

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ПО ФИЗИКЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Онишин А. Р.

Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация

email: e-mail: onishin-sasha_98@mail.ru

Поступила в редакцию 24.12.2024

После доработки 21.04.2025

Принята к публикации 25.04.2025

Аннотация

Цель. Статья направлена на рассмотрение проблемы проектирования учебного пособия по физике, направленного на формирование научной грамотности учащихся среднего общего образования. В статье обосновываются ключевые элементы и методические особенности таких пособий, описывается структура авторского учебного пособия и определяется его потенциал как эффективного инструмента для развития научной грамотности школьников.

Методология и методы исследования. Ключевым исследовательским методом стал анализ различных учебных пособий, в рамках которого были рассмотрены различные структуры пособий по теме исследования. Также был использован синтез научных идей, обобщение педагогического опыта, педагогическое моделирование.

Результаты. Проведён анализ учебных пособий по физике с точки зрения их влияния на формирование научной грамотности учащихся. Были выявлены ключевые методические особенности структуры таких пособий, определены их сильные и слабые стороны. В ходе исследования была обоснована и описана структура авторского учебного пособия, направленного на формирование научной грамотности у учащихся.

Теоретическая и/или практическая значимость заключается в конкретизации понятия «научная грамотность школьника», а также в описании и научном обосновании важности проблемы формирования научной грамотности учащихся на уроках физики. Результаты исследования могут быть использованы как для создания методики формирования научной грамотности учащихся на уроках физики, так и для внедрения подобных методик в преподавание других учебных дисциплин.

Выводы. Вопрос формирования научной грамотности учащихся современных школ является одной из ключевых проблем современной образовательной системы. Разработка методики формирования научной грамотности поможет написать учебное пособие с учётом современных требований и компетенций учащихся, что станет значимым шагом в повышении уровня научной грамотности школьников.

Ключевые слова: научная грамотность, учебное пособие, физика, электростатика, физический эксперимент, нестандартные вопросы

Для цитирования: Онишин А. Р. Учебное пособие по физике как средство формирования научной грамотности учащихся среднего общего образования // Московский педагогический журнал. 2025. №2. С. 63–74. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-63-74>

Original research article

PHYSICS TEXTBOOK AS A MEANS OF FORMING SCIENTIFIC LITERACY OF SECONDARY GENERAL EDUCATION STUDENTS

A. Onishin

Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

email: e-mail: onishin-sasha_98@mail.ru

Received by the editorial office 24.12.2024

Revised by the author 21.04.2025

Accepted for publication 25.04.2025

Abstract

Aim. To consider the problem of designing a textbook on physics aimed at the formation of scientific literacy of secondary general education students. The article substantiates the key elements and methodological features of such manuals, describes the structure of the author's textbook and determines its potential as an effective tool for the development of scientific literacy of schoolchildren.

Methodology and research methods. The key research method was the analysis of various teaching aids, in which various structures of teaching aids on the topic of the study were considered. Synthesis of scientific ideas, generalisation of pedagogical experience, and pedagogical modeling were also used.

Results. Physics textbooks were analysed from the point of view of their influence on the formation of students' scientific literacy. The key methodological features of the structure of such manuals were identified, their strengths and weaknesses were determined. In the course of the research, the structure of the author's textbook aimed at the formation of students' scientific literacy was justified and described.

Theoretical and/or practical significance. The article specifies the concept 'scientific literacy of a schoolchild', as well as in the description and scientific substantiation of the importance of the problem of forming scientific literacy of students in physics lessons. The results of the study can be used both to create a methodology for the formation of students' scientific literacy in physics lessons and to implement similar methods in the teaching of other academic disciplines.

Conclusions. The issue of formation of scientific literacy of students of modern schools is one of the key problems of modern educational system. The development of the methodology of formation of scientific literacy will help to write a textbook taking into account modern requirements and competences of students, which will be a significant step in improving the level of scientific literacy of schoolchildren.

Keywords: scientific literacy, textbook, physics, electrostatics, physical experiment, non-standard questions.

For citation: Onishin, A. R. (2025). Physics textbook as a means of forming scientific literacy of secondary general education students. In: *Moscow Pedagogical journal*, 2, 63–74. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-63-74>

ВВЕДЕНИЕ

В условиях быстрого развития науки и технического прогресса система образования стоит перед необходимостью подготовки учащихся, способных ориен-

тироваться в постоянно обновляющейся информационной среде, критически оценивать информацию, применять её на практике и создавать новые знания. Одной из ключевых задач современной

школы становится формирование научной грамотности, такого важного навыка, который охватывает не только знания в области наук, но и позволяет использовать их в своей повседневной жизни.

Под научной грамотностью мы понимаем интегративное качество личности, объединяющее системные знания в области естественных наук, умение применять их на практике, критически оценивать информацию и участвовать в исследовательской деятельности. Это не просто владение фактами или формулами, а способность видеть науку как динамичный инструмент познания мира, где теории постоянно проверяются, уточняются и дополняются [12].

Проблема формирования научной грамотности очень остра, ведь человеку сейчас недостаточно обладать просто определёнными знаниями, умениями и навыками, он должен быть гибким, в каком-то смысле инертным, должен уметь адаптироваться к быстроменяющемуся миру [13]. Условия нашей жизни не позволяют иметь готовый «рецепт» жизни, в том смысле, что нет универсальных решений для всех ситуаций, с которыми он может столкнуться. Такая набирающая обороты непредсказуемость жизни просто требует пересмотра системы образования. Образование должно не только формировать у учащихся знания, умения и навыки, но и научить их критически мыслить, самостоятельно получать знания, проверять информацию и т. д. Научная грамотность здесь становится ключевым инструментом, поскольку она помогает выстраивать связи между теорией и практикой, развивать способность к самостоятельному поиску информации и её объективной оценке, а также принимать взвешенные решения в условиях неопределённости.

Теоретические вопросы формирования научной грамотности у учащихся общеобразовательных школ рассматривались разными отечественными и зарубежными исследователями, такими как

Б. С. Гершунский, С. И. Гессен, А. А. Марголис, И. А. Павличенко, В. Г. Разумовский, А. В. Смирнова, А. Виттлин, П. Куш, Дж. Миллер, П. Д. Хард, М. Шамос, В. Шоултер и др. [1; 3; 5; 6; 14; 15].

Анализируя работы предшественников, мы пришли к выводу, что научная грамотность – это многокомпонентное понятие, включающее в себя многие навыки, которые формируются у людей во время обучения. Мы выделяем такие компоненты как:

- функциональная грамотность;
- практическая грамотность;
- логическая грамотность;
- культурная грамотность.

Подробно о каждой компоненте мы писали в [4; 9; 10; 12].

Формирование научной грамотности должно происходить на всех учебных предметах, изучаемых в школе. В своих исследованиях мы рассматриваем физику как одну из дисциплин, непосредственно влияющих на развитие технологий и уровня жизни человечества. Как мы выяснили [10], одним из эффективных средств формирования научной грамотности на уроках физики является эксперимент. Нами было проведено анкетирование учителей физики¹, которое показало, что методики формирования научной грамотности в общеобразовательных школах как таковой нет. Учителя указали на необходимость разработки специальной методики, которая бы не только облегчила работу педагогов, но и позволила учащимся эффективно развивать научную грамотность, что особенно важно в условиях современного мира, где умение анализировать, интерпретировать и применять научные знания становится ключевым навыком для успешной адаптации к быстро меняющимся условиям. Наши исследования [5; 9; 10; 12] прежде всего направлены на разра-

¹ Онишин А. Р. Влияние физического эксперимента на формирование научной грамотности обучающихся средней школы: проблемы и перспективы // неопубликованный материал

ботку методики формирования научной грамотности у старшеклассников с помощью эксперимента на уроках физики при изучении раздела физики «Электростатика», который является сложным для изучения, но одновременно достаточно важным, т. к. именно здесь происходит знакомство с понятием «поле» и его характеристиками, устанавливается связь с другими разделами физики. Освоение этого раздела помогает учащимся увидеть физику как единую науку, где все явления взаимосвязаны, что способствует более полному формированию научной картины мира.

Для формирования научной грамотности требуется пересмотр сложившихся методик проведения экспериментов на уроках физики. Необходимо разработать такую методику физического эксперимента, чтобы она способствовала развитию научной грамотности. Эта методика должна включать задания и эксперименты, направленные не только на проверку знаний учащихся, но и на формирование у них исследовательских навыков, логического мышления и способности к самостоятельному анализу. Ключевым критерием успешности такой методики является её способность стимулировать активную познавательную деятельность учащихся. Это предполагает использование проблемного обучения, индивидуальных и групповых экспериментов, проектных заданий.

Основные принципы методики проведения физического эксперимента должны быть отражены в учебном пособии, написанном для учащихся среднего общего образования, изучающих физику, как на базовом, так и на углублённом уровне. Данное пособие должно включать опыт предшественников, для этого необходимо проанализировать различные учебные пособия по схожей тематике, в которых представлены различные подходы к проведению экспериментов, оценить их эффективность в формировании научной грамотности учащихся.

Таким образом, создание учебного пособия для старшеклассников, направленного на формирование научной грамотности при изучении «Электростатики» с помощью физического эксперимента, является актуальной задачей в условиях современного образования.

Новизна нашей работы заключается в разработке структуры авторского учебного пособия, направленного на формирование научной грамотности старшеклассников с помощью физического эксперимента. В отличие от традиционных пособий, которые предлагают выполнение эксперимента по заданному алгоритму и тем самым направленных на отработку экспериментальных навыков, наше пособие предлагает переработанную традиционную методику и включает в себя методику исследовательского обучения, системно-деятельностный, личностно-ориентированный подходы и проблемное обучение, что способствует развитию у учащихся критического мышления, самостоятельности творческих умений и, как следствие, формирует у них научную грамотность.

Целью данной статьи является рассмотрение проблемы формирования научной грамотности учащихся среднего общего образования посредством использования учебных пособий по физике. В статье обосновываются ключевые элементы и методические особенности таких пособий, описывается структура авторского учебного пособия и определяется его потенциал как эффективного инструмента для развития научной грамотности школьников.

Задачи:

1. Определить теоретические основы формирования научной грамотности учащихся общеобразовательных школ;
2. Исследовать роль эксперимента по физике как средства формирования научной грамотности учащихся общеобразовательных школ;
3. Проанализировать существующие учебные пособия по физике, направленные на формирование научной грамот-

ности, с целью выявления их структуры, методических особенностей и эффективности, а также разработать авторское учебное пособие, интегрирующее лучшие идеи и методы для развития научной грамотности учащихся.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Теоретические основы формирования научной грамотности учащихся общеобразовательных школ

Представленное исследование проводилось в рамках диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. Оно проходило в несколько этапов.

Первый этап включал в себя анализ психолого-педагогической и методической литературы, как теоретической основы научной грамотности. Здесь была рассмотрена история возникновения данной идеи. Мы выяснили, что понятие «научная грамотность» возникла в США как ответ на отстающую науку Америки в связи с запуском первого спутника СССР. Строго говоря, теоретическими основами научной грамотности учащихся выступают труды американских учёных (сюда можно отнести, например, П. Кушца, А. Виттлина, В. Шоуолтера, Дж. Миллера, М. Шамосу и др.), которые внесли значительный вклад в развитие данного понятия. Ими было дано определение научной грамотности, выявлены причины её формирования и определены составные части данного понятия.

Как отмечает А. В. Смирнова [7], концепция развития научной грамотности в СССР впервые встречается в работах таких учёных, как С. И. Гессен и Б. С. Гершунский. Первый учёный для формирования научной грамотности у учащихся предлагает трёхступенчатую структуру курса научного образования, второй – использует личностно ориентированный подход, нацеленный на осознанное гармоничное всестороннее развитие личности, как средство формирования научной грамотности.

Следовательно, теоретическими основами формирования научной грамотности учащихся общеобразовательных школ выступает синтез идей зарубежных и отечественных исследователей, адаптированных к современным образовательным реалиям. Американская модель, сформированная в условиях научно-технической конкуренции, акцентирует внимание на практико-ориентированном подходе, где научная грамотность рассматривается как инструмент решения реальных задач. Например, Дж. Миллер в своих работах подчёркивал, что научно грамотный человек способен критически оценивать информацию, участвовать в общественных дискуссиях о технологиях и принимать осознанные решения [13]. Советская модель, как отмечает А. В. Смирнова [7], базируется на гуманистических принципах. Здесь научная грамотность должна способствовать не только интеллектуальному, но и нравственному, эстетическому и социальному росту учащихся [6].

Роль физического эксперимента как средства формирования научной грамотности учащихся общеобразовательных школ

На втором этапе нами было установлено, что одним из эффективных методов формирования научной грамотности является проведение физического эксперимента. Основываясь на исследованиях, проводимых В. Г. Разумовским, В. В. Майером и Е. И. Вараксиной [5], мы пришли к выводу, что физический эксперимент позволяет учащимся самостоятельно получать знания, а этот навык и процесс его получения будет помогать нам формировать научную грамотность.

Как показало анкетирование учителей физики [10], традиционный физический эксперимент не может в полной мере обеспечить развитие научной грамотности. Ключевой причиной этого является отсутствие единого стандарта физического оборудования в общеобразовательных

школах, что затрудняет стандартизацию и реализацию экспериментальных методов обучения, требуемых современными образовательными стандартами. В анкетировании присутствовал целый блок вопросов, посвящённый физическому эксперименту. Здесь мы, например, спросили у учителей, есть ли в их школе проблемы с материально-техническим оснащением кабинета физики, что они делают, если у них нет нужного лабораторного оборудования для проведения необходимо эксперимента, чтобы они изменили в методике проведения физического эксперимента и другие вопросы. В опросе участвовали тридцать два учителя из Москвы и Московской области, которые имеют различный опыт преподавания. Сами вопросы были различного типа, часто мы предлагали учителям выбрать несколько ответов или написать свой ответ. При анализе результатов анкетирования выяснилось, что большинство учителей (81,25 %) отмечают существование проблемы с материально-техническим оснащением своего кабинета физики. Если у учителей нет подходящего для проведения эксперимента оборудования, то они чаще всего показывают учащимся видеозапись данного эксперимента (84,375 %). В сложившейся системе физического эксперимента большинство учителей уменьшили бы разнообразие комплектов оборудования (84,375 %), а также изменили бы существующие эксперименты (65,625 %). Небольшое количество учителей создали бы единую систему физического эксперимента (53,125 %).

Таким образом, необходимо пересмотреть традиционные методики проведения экспериментов на уроках физики. Важным шагом в этом направлении является создание авторского учебного пособия, которое не только отразит переработанную методику, но и предложит эффективные способы проведения школьных физических экспериментов с использованием распространённого оборудования кабинета физики, ориентиру-

ясь на формирование научной грамотности учащихся.

Анализ существующих учебных пособий по физике, направленных на формирование научной грамотности

Третий этап нашей работы посвящён анализу учебных пособий других авторов по схожей тематике и написанию авторского пособия.

Сначала определимся с тем, что такое учебное пособие и чем оно отличается от лабораторного практикума. Согласно ГОСТ Р 7.0.83-2013¹, учебное пособие – это издание, содержащее систематизированное изложение учебной дисциплины, её раздела или части, соответствующее образовательной программе и дополняющее учебник. Учебное пособие может включать теоретический материал, методические указания, примеры, вопросы для самопроверки и задания.

Лабораторный практикум – это издание, содержащее набор лабораторных работ с подробными инструкциями по их выполнению, предназначенное для формирования практических навыков.

Книги, которые мы будем анализировать и которую мы написали сами, относятся к учебным пособиям, т. к. в них нет исключительно практической направленности, наоборот, эксперименты являются частью комплексного образовательного процесса. В отличие от лабораторного практикума, где предлагаются жёстко регламентированные алгоритмы действий, рассматриваемые книги стимулируют исследовательскую деятельность, предлагая учащимся самим формулировать гипотезы и методики экспериментов.

¹ ГОСТ Р 7.0.83-2013 Национальный стандарт Российской Федерации. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Электронные издания. Основные виды и выходные сведения: утверждён и введён в действие приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 15 окт. 2013 г. № 1163-ст: дата введения: 2014-03-01 [сайт]. URL: <https://ifap.ru/library/gost/70832013.pdf> (дата обращения: 15.02.2025).

Анализ схожих пособий – важный этап, мы не просто рассматриваем, какие пособия были написаны ранее, но прежде всего перенимаем опыт учёных, их разработавших. Нам важна структура работы, сами физические эксперименты, стиль их описания (а другими словами методика их проведения), особенности использования пособия на уроке. Мы проанализировали несколько учебных пособий, подробно рассмотрим структуру двух из них.

Пособие В. В. Майера и Р. В. Майера «Электричество: учебные экспериментальные доказательства»¹. В пособии представлено большое количество экспериментов по электростатике. Особенностью пособия является т.н. экспериментальное доказательство. Как отмечают сами авторы, «современные школьные учебники сильно проигрывают в том, что в них физические теории излагаются, как правило, в законченном виде. Учащимся остаётся только выучить теоретические положения, мало задумываясь об их экспериментальном обосновании... Следствием этого являются оторванность знаний учащихся от реального мира, неумение использовать знания на практике, неразвитость научного мышления»². Учёные предлагают использовать физический эксперимент для того, чтобы проверить уже полученные знания на практике. Такой подход увеличивает знания методов экспериментального исследования и умения обоснования теоретических построений.

Структура пособия выстроена в виде отдельных экспериментов (доказательств), часто последующие эксперименты опираются на предыдущие. Эксперимент представляет собой проблемную задачу, выполнение которой описывается в пособии. Учащийся использует описа-

ние эксперимента как алгоритм и самостоятельно интерпретирует полученные результаты. Отметим, что эксперименты представлены как для базового курса, так и для углублённого курса, также есть эксперименты, которые основаны на физической теории, выходящей за пределы школьного курса физики.

Пособие В. Г. Разумовского «Творческие задачи по физике»³. Оно поделено на две части: первая часть посвящена вопросам определения творческих упражнений, их роли в учебном процессе, содержанию, видам и методике проведения; вторая часть – это описание самих творческих задач. Идея пособия заключается в том, что знания учащихся обычно формальны, т. е. они могут пересказать материал учебника, подтвердить его своими примерами, решить тренировочные задачи, но затрудняются применить свои знания на практике, в новых условиях. Для решения данной проблемы необходимо предлагать учащимся творческие задачи, которые приучают учащихся осмысливать сообщаемые им знания и тем самым активизируют учебный процесс. Сами задачи представляют собой описание некоторой проблемной ситуации, которую можно решить путём проведения эксперимента. Часто автор описывает проблему, с которой можно встретиться на производстве, и, предлагая некоторые подсказки, просит учащихся решить такую проблему.

Ключевой особенностью рассмотренных пособий является то, что они предлагают выполнение нестандартных экспериментов, таких, которые не выполняются в «классической» школьной физике (здесь мы говорим о классической, общеприменимой методике преподавания физики в современной школе). Данные эксперименты направлены не просто на проверку знаний учащихся, полученных на уроках физики, они прежде всего про-

¹ Майер В. В., Майер Р. В. Электричество: учебные экспериментальные доказательства. М.: Физматлит, 2006. 232 с.

² Цит. по Майер В. В., Майер Р. В. Электричество: учебные экспериментальные доказательства. М.: Физматлит, 2006. 232 с.

³ Разумовский В. Г. Творческие задачи по физике в средней школе. М.: Просвещение, 1966. 155 с.

веряют как обучающийся будет мыслить в изменённой ситуации, часто нестандартной. Такой подход, несомненно, влияет на развитие научной грамотности [8].

Разработка авторского учебного пособия для развития научной грамотности учащихся

Опираясь на работы предшественников, мы начали работу над собственным учебным пособием. Прежде всего оно также должно предлагать нестандартные эксперименты, причём эти эксперименты должны самостоятельно выполняться учащимися. Самостоятельность должна быть на каждом этапе работы, мы лишь предлагаем учащимся исследовать то или иное явление, предлагаем проследить, как зависит одна физическая величина от другой, а они должны сами придумать, как они будут выполнять эксперимент. Конечно, для того чтобы учащиеся смогли выполнить работу самостоятельно, мы задаём наводящие вопросы, они помогут сформулировать гипотезу, подобрать физические приборы, собрать экспериментальную установку. В пособии представлены эксперименты, которые проводятся на сложных установках (например, мы предлагаем экспериментально проверить закон Кулона на авторской установке), в таком случае мы подробно описываем, как должна выглядеть экспериментальная установка, но основа работы – это собственное мышление учащихся. Таким образом, в отличие от традиционной методики, обучающиеся получают знания самостоятельно, работая по нашему пособию они будут выступать в роли первооткрывателей.

Анализируя работы учёных-педагогов в области методики преподавания физики [1; 2; 11], мы предлагаем выполнять различные виды школьного эксперимента, которые представлены в таблице 1.

Последовательность экспериментов в данном пособии соответствует изучению курса «Электростатика» в рамках примерной учебной программы. Для удобст-

ва использования и структурированного изучения материала, мы разбили содержание пособия на параграфы. Название и наполнение каждого параграфа разработаны в соответствии с логикой учебного процесса, отражающей основные темы данного раздела курса физики. Материал представлен таким образом, что учитель может в любой момент интегрировать предлагаемые эксперименты в учебный процесс, адаптируя их к текущей теме урока или особенностям класса.

Пособие написано в стиле диалога с обучающимися, это сделано для того, чтобы они чётко прослеживали, как одно явление связано с другим (как из одного закона вытекает другой). В таком стиле писали и другие учёные, например, М. И. Блудов¹.

Наша задача заключается в том, чтобы учащиеся понимали, что физика влияет на нашу жизнь и она представляет собой не просто совокупность формул и задач, а сложную, логически выстроенную науку. Её активно применяют, например, в инженерии, медицине, энергетике и других областях, которые определяют современное развитие общества. Поэтому в пособии мы предлагаем небольшие тексты по истории электростатики, которые рассказывают, как было открыто и объяснено то или иное явление, а также тексты, в которых описано, где и как используется электростатика в современном мире. Читая и анализируя эти материалы, учащиеся смогут не только расширить свои знания, но и понять практическую значимость науки, её связь с реальной жизнью и роль в решении актуальных задач.

В пособии мы предлагаем учащимся отвечать на вопросы, причём есть вопросы, на которые они должны ответить по ходу выполнения эксперимента или сразу же после выполнения: такие вопросы проверяют усвоение материала темы. А есть вопросы, на которые учащиеся

¹ Блудов М. И. Беседы по физике: учебное пособие для учащихся. М.: Просвещение, 1985. 208 с.

Таблица 1 / Table 1

Виды физического эксперимента, используемого в авторском пособии /
Types of physical experiment used in the author's manual

Название вида эксперимента	Определение
Фронтальный	все учащиеся одновременно выполняют однотипный эксперимент, используя одинаковое оборудование
Исследовательский (задачи, использующие метод физического доказательства)	учащиеся самостоятельно проводят эксперимент по доказательству существования явления, или определённой зависимости между физическими величинами, или данного значения физической константы
Демонстрационный	это такой вид эксперимента, проводимый учителем во время проведения учебных занятий по физике с целью демонстрации основных особенностей одного или нескольких физических явлений, принципа устройства и работы физического прибора
Качественный	это вид демонстрационного эксперимента, его отличие заключается лишь в том, что сам эксперимент проводит учащийся под контролем учителя
Решающий	это такой вид эксперимента, по результатам которого можно однозначно выбрать между конкурирующими гипотезами предложенными учащимися в ходе обсуждения какой-либо проблемы
Вычислительный (задачи физического практикума)	это сложный эксперимент, который проводится на оборудовании, предназначенном для учителя. Суть такого эксперимента состоит в решении нестандартных экспериментальных задач, которые подразумевают под собой проведение эксперимента и получение результатов измерения физических величин, необходимых для нахождения других величин косвенным путём. Иногда такой эксперимент предполагает использование математических моделей и компьютерных программ для изучения физических явлений
Домашний	это простейшие самостоятельные эксперименты, которые выполняются учащимися дома, без непосредственного контроля со стороны учителя за ходом работы

Источник: данные автора.

должны ответить после изучения параграфа. Данные вопросы направлены на проверку уровня сформированности научной грамотности. Вопросы сформулированы таким образом, что на них можно ответить, только если учащийся не просто выучил тему, но и понимает выученное, умеет анализировать полученные результаты и на их основе делать логические выводы, видит связь между различными явлениями и законами, понимает, как можно использовать полученные знания в своей жизни (можно сказать, что он видит отражение физики в своей повседневности). Для того чтобы учащийся от-

ветил на такие вопросы, учитель должен грамотно выстроить свой урок, а именно:

- 1) разделить учащихся на группы;
- 2) поставить перед группами проблемную ситуацию, решить которую поможет физический эксперимент;
- 3) организовать правильное выполнение эксперимента (примеры правильно выполненных экспериментов мы представили в приложении к пособию);
- 4) провести дискуссию после проведения эксперимента, на которой учащиеся представят и проанализируют полученные результаты;

5) проверить правильность ответов на вопросы, которые мы задаём при проведении эксперимента.

В качестве примера рассмотрим эксперимент по теме «Принцип суперпозиции электрических полей». «Интересно, а как меняется пространство, если в него поместить не один, а два и более заряженных тел? Для доказательства своих слов проведите решающий эксперимент № 8.1. Возьмите четыре шарика на изолирующих подставках и расставьте их так, как будто они находятся в вершинах квадрата. Возьмите стеклянную трубку, на концы трубки прикрепите металлические шары, к центру трубки подвяжите нить. Посмотрите, как будет вести себя наш пробный заряд (трубка с шариками) при зарядании шариков на подставке. Какой принцип вы использовали?» Характерной особенностью примера является учебная проблема и её решение. Мы не даём ответ в готовом виде, а предлагаем учащимся размышлять, самим добиваться решения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги, отметим, что в современном мире необходимо формировать научную грамотность школьников. Это важный вопрос, т. к. каждый школьник – это будущее страны и для её развития необходимо конкурентоспособное, грамотное, образованное население. Современная школа должна не просто давать знания, развивать умения и навыки учащегося, но и формировать у них способность самостоятельно находить, анализировать и применять информацию, адаптироваться к быстро меняющимся условиям мира, она должна научить уча-

щихся мыслить, делать обоснованные выводы.

В наших исследованиях научную грамотность старшеклассников мы формируем с помощью физического эксперимента. Однако существует противоречие между важностью формирования научной грамотности и отсутствием методики её формирования. Для решения этой проблемы нами была предложена структура учебного пособия, ориентированного на выполнение экспериментальных заданий, которые способствуют формированию научной грамотности. Пособие включает задания, проверяющие не только знание теории, но и умение учащихся применять её на практике, анализировать результаты, делать выводы и формулировать гипотезы.

Авторское пособие – это лишь часть нашего исследования, направленного на разработку эффективной методики формирования научной грамотности старшеклассников с помощью физического эксперимента. Дальнейшая перспектива исследования состоит в экспериментальной проверке авторского пособия. Планируется апробация предложенных методик в реальном образовательном процессе, доказательство их эффективности, а также изучение влияния на уровень сформированности ключевых компетенций и компонентов научной грамотности.

Проведение опытно-экспериментальной работы позволит уточнить и доработать структуру пособия, выявить сильные и слабые стороны подхода, а также предложить рекомендации по его использованию в учебном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Газгиреева Л. Х. История педагогики и образования: государственная педагогика России: монография. М.: Юрайт, 2023. 149 с.
2. Ибрагимова Т. В., Абдурзакова А. С., Ибрагимова Х. А. Формирование естественно-научных компетенций обучающихся // Естественные науки: состояние и перспективы развития: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Грозный, 27 октября 2023 года). Махачкала: Алеф, 2023. С. 3–7.
3. Марголис А. А. Новая научная грамотность: проблемы и трудности формирования // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 6. С. 5–24.

4. Онишин А. Р. Проблема развития культурной грамотности обучающихся на уроках физики // Современные проблемы физико-математического образования в условиях цифровизации: сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции, (Саранск, 19–20 февраля 2024 года). Саранск: Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, 2024. С. 51–57.
5. Разумовский В. Г., Майер В. В., Вараксина Е. И. ФГОС и изучение физики в школе: о научной грамотности и развитии познавательной и творческой активности школьников: монография. М.: Нестор-История, 2014. 208 с.
6. Смирнова А. В. Происхождение и первичная интерпретация понятия «научная грамотность» // Научное обозрение. Педагогические науки. 2022. № 4. С. 10–15.
7. Смирнова А. В. Теория научного образования С. И. Гессена и современная концепция научной грамотности // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2022. Т. 14. № 4. С. 14–26.
8. Фан Т. Х. Л., Холина С. А. Оценка формирования опыта решения учебных и жизненных задач у учащихся в средних школах Вьетнама // Проблемы теории и практики инновационного развития и интеграции современной науки и образования: материалы III Международной междисциплинарной конференции (Москва, 16 февраля 2022 года) / под ред. В. Г. Костяковой. М.: Московский государственный областной университет, 2022. С. 129–134.
9. Холина С. А., Онишин А. Р. Задачи физического практикума при изучении электростатики в курсе физики средней школы // Проблемы теории и практики инновационного развития и интеграции современной науки и образования: материалы IV Международной междисциплинарной конференции (Москва, 15 февраля 2023 года). М.: Государственный университет просвещения, 2024. С. 211–216.
10. Холина С. А., Онишин А. Р. Роль физического эксперимента по электростатике в формировании научной грамотности обучающихся средней школы // Проблемы теории и практики инновационного развития и интеграции современной науки и образования: материалы V Международной научно-практической конференции (Москва, 14 февраля 2024 года). М.: Принтика, 2024. С. 81–84.
11. Холина С. А. Формирование естественнонаучной грамотности учащихся при решении задач по физике // Наука на благо человечества – 2021: материалы Международной научной конференции молодых учёных / под ред. Д. А. Куликова. М.: МГОУ, 2021. С. 153–156.
12. Холина С. А., Онишин А. Р. Формирование функциональной грамотности обучающихся при изучении курса физики средней школы // Педагогическое образование и наука. 2023. № 6. С. 115–119.
13. Щенина О. Г. Трансформация российского образования: на пути к новой грамотности // Россия реформирующаяся. 2022. № 20. С. 176–199.
14. Hurd Paul De H. Science Literacy: Its Meaning for American Schools. Educational Leadership (Научная грамотность: её значение для американских школ) // Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development, NEA. 1958. № 1. P. 13–52.
15. McCurdy R. C. Towards a population literate in science (На пути к популяционной литературе в науке) // The Science Teacher. 1958. № 2. P. 366–368.

REFERENCES

1. Gazgireeva, L. Kh. (2023). *History of pedagogy and education: State pedagogy of Russia*. Moscow: Yurait Publ. (in Russ.).
2. Ibragimova, T. V., Abdurzakova, A. S. & Ibragimova, H. A. (2023). Formation of natural science competencies of students. In: *Natural sciences: state and development prospects: collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference (Grozny, October 27, 2023)*. Makhachkala: Alef Publ., pp. 3–7 (in Russ.).
3. Margolis, A. A. (2021). New science literacy: problems and difficulties of formation. In: *Psychological science and education*, 26, 5–24 (in Russ.).
4. Onishin, A. R. (2024). The problem of developing cultural literacy of students in physics lessons. In: *Modern problems of physics and mathematics education in the context of digitalization: a collection of scientific articles based on the materials of the International scientific and practical conference (Saransk,*

- February 19-20, 2024). Saransk; Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseev Publ., pp. 51–57 (in Russ.).
5. Razumovsky, V. G., Mayer, V. V. & Varaksina, E. I. (2014). *Federal State Educational Standard and the study of physics at school: on scientific literacy and the development of cognitive and creative activity of schoolchildren: monograph*. Moscow: Nestor-History Publ. (in Russ.).
 6. Smirnova, A. V. (2022). The origin and initial interpretation of the concept of scientific literacy. In: *Scientific Review. Pedagogical Sciences*, 4, 10–15 (In Russ.).
 7. Smirnova, A. V. (2022). Theory of Science Education by S.I. Hessen and Modern Conception of Scientific Literacy. In: *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences*, 14, 4, 14–26 (in Russ.).
 8. Phan, T. H. L. & Kholina, S. A. (2022). Evaluation of the Experience of Solving Scientific and Life Problems of Students in Secondary Schools of Vietnam. In: *Problems of Theory and Practice of Innovative Development and Development of Modern Science and Education: Proceedings of the III International Interdisciplinary Conference (Moscow, February 16, 2022)*. Moscow: Moscow State Regional University, pp. 129–134 (in Russ.).
 9. Kholina, S. A. & Onishin, A. R. (2024). Tasks of physical practice in the study of electrostatics in the physics course of secondary school. In: *Problems of the theory and practice of innovative development and development of modern science and education: Proceedings of the IV International interdisciplinary conference (Moscow, February 15, 2023)*. Moscow: State University of Education Publ., pp. 211–216 (in Russ.).
 10. Kholina, S. A. & Onishin, A. R. (2024). The role of a physical experiment on electrostatics in the conditions of scientific literacy of secondary school students. In: *Problems of the theory and practice of innovative development and development of modern science and education: Proceedings of the V International scientific and practical conference (Moscow, February 14, 2024)*. Moscow: Printika Publ., pp. 81–84 (in Russ.).
 11. Kholina, S. A. (2021). Formation of students' natural science literacy in solving physics problems. In: *Science for the Benefit of Humanity – 2021: Proceedings of the International Conference of Young Scientists*. Moscow: Moscow State University Publ., pp. 153–156 (in Russ.).
 12. Kholina, S. A. & Onishin, A. R. (2023). Formation of students' functional literacy in studying the physics course of secondary school. In: *Pedagogical education and science*, 115–119 (in Russ.).
 13. Shchenina, O. G. (2022). Transformation of Russian education: towards a new literacy. In: *Russia is reforming*, 20, 176–199 (in Russ.).
 14. Hurd Paul De H. (1958). Scientific literacy: its importance for American schools. Leadership in Education. In: *Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development, AED*, 1, 13–52.
 15. McCurdy, R. K. (1958). Toward a Scientifically Literate Population. In: *The Science Teacher*, 2, 366–368.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Александр Романович Онишин (г. Москва) – ассистент кафедры фундаментальной физики и нанотехнологии Государственного университета просвещения;
<https://orcid.org/0009-0005-2901-6019>; e-mail: onishin-sasha_98@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Alexander R. Onishin (Moscow) – Assistant of the Department of Fundamental Physics and Nanotechnology at the Federal State University of Education;
<https://orcid.org/0009-0005-2901-6019>; e-mail: onishin-sasha_98@mail.ru

Научная статья

УДК 37.033

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-2-75-86

МЕТОДЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Филипченко А. Д.^{1*}, Фридман М. Ф.², Гильденскиольд С. Р.¹

¹ Государственный университет просвещения, Москва, Российская Федерация

² Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), Москва, Российская Федерация

* Корреспондирующий автор, e-mail: antonfil97@mail.ru

Поступила в редакцию 15.04.2025

Принята к публикации 25.04.2025

Аннотация

Цель работы состоит в рассмотрении научно-практического опыта эколого-экономической подготовки студентов экономических специальностей, определении сущности ключевых педагогических понятий эколого-экономического образования, раскрытии методов и принципов такой подготовки. **Актуальность** исследования объясняется необходимостью сформировать устойчивую систему подготовки студентов экономических направлений с уклоном в сторону «зелёной» экономики в связи с новыми экологическими требованиями к ведению экономической деятельности. В настоящий момент наблюдается неразработанность данной проблемы в отечественном научно-педагогическом поле.

Методология и методы исследования. Исследование опиралось на методологию личностного, деятельностного и культурологического, социально-экологического подходов. Методы исследования: классификация, анализ, синтез, обобщение, экспертное оценивание, систематизация.

Теоретическая и/или практическая значимость. Теоретическое значение состоит в том, что раскрыта сущность понятий «эколого-экономическая подготовка», «экологическое сознание», «зелёная» экономика; предложены рекомендации по совершенствованию педагогических принципов и методов эколого-экономического образования.

Результаты исследования. По итогам обзора существующей литературы и обобщения педагогического опыта в исследуемой области были сформулированы ключевые понятия эколого-экономического образования студентов-экономистов, в том числе понятия «экологического сознания» и «зелёной экономики»; проведена классификация компетенций в области «зелёной» экономики; выделены два комплекса мер по внедрению принципов «зелёной» экономики в процесс обучения студентов экономических специальностей; определены и перечислены ключевые принципы социально-экологического образования.

Ключевые слова: эколого-экономическое образование; «зелёная» экономика; социально-экологическое образование; педагогические принципы; педагогические методы.

Для цитирования: Филипченко А. Д., Фридман М. Ф., Гильденскиольд С. Р. Методы и педагогические принципы социально-экологической подготовки студентов экономических специальностей // Московский педагогический журнал. 2025. №2. С. 75–86. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-75-86>

Original research article

METHODS AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF SOCIO-ECOLOGICAL EDUCATION OF ECONOMISTS

A. Filipchenko¹, M. Friedman², S. Guildenskiold¹

¹ Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

² Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Moscow, Russian Federation

* Corresponding author, e-mail: antonfil97@mail.ru

Received by the editorial office 15.04.2025

Accepted for publication 25.04.2025

Abstract

Aim of the research is to review the scientific and practical experience of ecological-economic training of students of economic specialties, to determine the essence of key pedagogical concepts of ecological-economic education, to reveal the methods and principles of such training. The relevance of the research is explained by the need to form a sustainable system of training students of economic specialties with a bias towards “green” economy in connection with the new environmental requirements for conducting economic activities. At the moment there is an underdevelopment of this problem in the domestic scientific and pedagogical field.

Methodology. The research was based on the methodologies of personal, activity-based, cultural and socio-ecological approaches. Research methods: classification, analysis, synthesis, generalization, expert assessment, systematization.

Research implications. Theoretical significance consists in the fact that the essence of the concepts of “ecological-economic training”, “ecological consciousness”, “green” economy is revealed; recommendations for the improvement of pedagogical principles and methods of ecological-economic education are offered.

Results. Based on the results of the review of existing literature and generalization of pedagogical experience in the studied area, the key concepts of ecological-economic education of economics students were formulated, including the concepts of “ecological consciousness” and “green economy”; the classification of competencies in the field of “green” economy was carried out; two sets of measures to implement the principles of “green” economy in the process of teaching students of economic specialties were identified; the key principles of socio-ecological education were defined and listed.

Keywords: ecological and economic education; “green” economics; socio-ecological education; pedagogical principles; pedagogical methods

For citation: Filipchenko, A. D., Friedman, M. F. & Guildenskiold, S. R. (2025). Methods and pedagogical principles of socio-ecological education of economists. In *Moscow Pedagogical journal*, 2, 75–86. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-75-86>

ВВЕДЕНИЕ

Рубеж XX–XXI в. ознаменовал собой эру глобальных экологических потрясений. Многочисленные дискуссии и споры вокруг эко-проблем разделили общество на несколько враждующих политических лагерей, однако даже самые ярые консер-

ваторы не могут не признать очевидно-го – экологическая тематика становится доминирующей в мировом информационном пространстве. Объективная реальность, в свою очередь, такова, что человечество столкнулось с целым рядом серьезных природных вызовов, мно-

гие из которых ставят под вопрос само существование нашей цивилизации.

Вместе с тем, под влиянием общественного мнения и здравого смысла всё больше сфер жизнедеятельности человека оказываются вовлечены в экологическую повестку. Экономика, в которой вопросы экологии практически не поднимались ещё 70 лет назад, сегодня оказывается главным полем битв между скептиками, отрицающими значимость изменений климата и загрязнения окружающей среды, и их противниками из числа представителей эко-сообществ.

Значимость экономики в вопросах экологической безопасности вынуждает экономистов по всему миру искать новые пути регулирования экономических процессов. Актуальные вызовы требуют актуальных решений, и современная экономическая наука старается эти решения найти, а вместе с тем растёт потребность в новых кадрах, способных освоить эти методы и найти им применение в экономической практике.

В отечественной педагогике ощущается потребность в комплексных методах подготовки новых экологически ориентированных экономистов. Современные образовательные стандарты для студентов экономических специальностей не предполагают глубокого погружения в экологическую тематику. Образовательный стандарт не включает экологию в перечень обязательных для освоения дисциплин¹, а реестр примерных основных образовательных программ не упоминает экологическую грамотность в числе рекомендуемых профессиональных компетенций экономистов². При этом, Федераль-

ный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 подразумевает создание системы непрерывного экологического образования, пронизывающего все этапы обучения от дошкольного до университетского уровня³. Соответственно, возникает острая необходимость в подготовке более экологически грамотных студентов-экономистов.

Важнейшим этапом для организации обозначенных приоритетов является определение актуальных условий непрерывного экологического образования для экономистов. Однако на данный момент в отечественном научном поле данная проблема не является всецело разработанной. Вопросы экологического образования у экономистов затрагиваются, к примеру, в работах Е. А. Писаренко [10], А. А. Вишнева [2], Д. Б. Гелашвили и др. [3], А. А. Саламатова и Д. С. Гордеевой [13], в зарубежных исследованиях С. Бата и П. Р. М. С. Барткус [19], А. Саламатов [22], Д. А. Андерсон [18]. В систематизирующих исследованиях П. М. Акоста Кастельяноса [17], Дж. Дилона и Б. Хермана [20], Х. Копнина [21] собраны результаты исследований экологического образования (в том числе на экономических факультетах) за некоторый период времени. Невзирая на многолетнюю историю изучения данного вопроса, остро ощущается нехватка обзорных систематизирующих работ, позволяющих резюмировать существующий на данный момент комплекс педагогических принципов и методов обучения и воспитания, направленных на формирование экологического сознания у студентов экономических специальностей.

Цель статьи состоит в рассмотрении опыта эколого-экономической подготовки студентов в вузе и определении сущ-

¹ Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 № 954, ФГОС 38.03.01 «Экономика». Сайт Федерального государственного образовательного стандарта [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-01-ekonomika-954> (дата обращения: 10.10.2024).

² Проекты примерных основных образовательных программ, Экономика и управление. Сайт Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. [Электронный

ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/19/88> (дата обращения: 26.02.2022).

³ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 26.02.2022).

ности, принципов и методов такой подготовки. Для достижения данной цели решались следующие задачи:

1) проанализировать ключевые пути разрешения противоречий между экономическими потребностями и экологической безопасностью среди экономистов будущего в контексте устойчивого развития и «зелёной» экономики;

2) рассмотреть методы и педагогические принципы социально-экологической подготовки студентов-экономистов.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Устойчивое развитие и «зелёная» экономика: на стыке экономических потребностей и экологических возможностей

Экономическая деятельность предполагает производство, распределение, обмен и потребление ограниченных природных ресурсов в условиях безграничных человеческих потребностей. Именно это противоречие формирует подавляющее большинство всех экономических проблем и задач. При этом зависимость экономической деятельности от наличия определённого набора ресурсов планеты создаёт точки соприкосновения между экономикой, нуждающейся в этих ресурсах, и экологией, стремящейся эти ресурсы сохранить.

Такая прочная связь говорит о значительной роли экономической деятельности в вопросе экологической безопасности планеты. Крупнейший существующий междисциплинарный концепт в данной тематике – концепт устойчивого развития. Его суть заключается в таком использовании ресурсов окружающего мира, при котором общество полностью удовлетворяет свои потребности, но оставляет необходимое количество ресурсов для удовлетворения потребностей следующим поколением. Передавай потомкам не меньше, чем имеешь сам – вот краткое изложение идей устойчивого развития, с той лишь оговоркой, что оно не предпо-

лагает строгую экономию, а направлено, скорее, на эффективное использование ресурсов.

Данная концепция реализуется на стыке трёх областей: социальной, экономической и экологической. Суть этого триединства заключается в свободном развитии всех трёх сфер жизнедеятельности при сохранении баланса между ними. Устойчивое развитие предполагает стабильный экономический рост, который, однако, не должен идти вразрез с интересами экологии или социума. То же касается и остальных двух направлений. Более того, экономический рост, согласно концепции устойчивого развития, должен дополнять и поддерживать экологическую и социальную стабильность. Все три сферы – различные грани одного глобального явления.

Такая необходимость в соблюдении интересов экологической безопасности при ведении экономической деятельности привела к формированию концепции «зелёной» экономики. Под этим словосочетанием чаще всего понимается такая хозяйственная деятельность, которая повышает благосостояние людей и обеспечивает социальную справедливость при существенном снижении рисков для окружающей среды¹. «Зелёная» экономика не противоречит экологическим интересам при сохранении высоких экономических показателей, обеспечивая тем самым будущие поколения стабильным доступом к природным ресурсам, необходимым для соблюдения принципов устойчивого развития [5]. Таким образом, она является одним из ключевых направлений современной экономической деятельности, обеспечивающей гармоничное существование человека в условиях ограниченности стратегических ресурсов планеты.

В сущности, это означает отказ от неограниченного потребления в пользу

¹ Зелёная экономика: справ. док. / ЮНЕП. [Электронный ресурс]. URL: <http://web.unep.org/green-economy/sites> (дата обращения: 22.02.2025).

умеренного и продуктивного расходования ресурсов, в особенности невозможных. Это кардинальным образом меняет все основные принципы классической экономической теории, не уделяющей должного внимания сохранению экологического баланса в природе. «Зелёная» экономика идёт в разрез с незыблемыми ещё полвека назад правилами, что заставляет современных экономистов пересмотреть устоявшиеся концепции с учётом актуальных экологических проблем.

В России «зелёная» сфера экономики неоднократно признавалась значимой частью экономического развития. Например, в известном докладе «Стратегия-2020: Новая модель роста – новая социальная политика» упоминается, что основным содержанием федеральной политики в области экологического развития страны может стать стратегия «зелёного» роста, подразумевающая всестороннюю интеграцию социально-экономического и экологического развития. По мнению правительства, приоритетными целями в области экологического развития являются природоориентированный рост экономики, сохранение благоприятной окружающей среды, биологического разнообразия и природных ресурсов для реализации концепции устойчивого развития, а также реализация прав граждан на благоприятную окружающую среду и обеспечение экологической безопасности [12].

Новые требования к экологичности экономики провоцируют существенные изменения в содержании экономических дисциплин. Несмотря на принцип непрерывности экологического образования (экологическое обучение и воспитание начинается ещё в дошкольном возрасте), нельзя недооценивать важность подготовки в вузах и техникумах, где вновь обретенные экологические знания естественным образом переплетаются с профессиональными навыками и компетенциями учащегося. При том условии, что в структуре подготовки студентов-эконо-

мистов практически отсутствуют предметы естественнонаучной направленности (включая непосредственно экологию)¹, возникает потребность в интеграции экологической и «зелёной» тематики в предметы экономического профиля, внеклассные занятия студентов, практическую деятельность обучающихся.

«Зелёные» компетенции условно можно разделить на две основные категории. «Тёмно-зелёные» связаны с работой тех секторов экономики, которые отвечают за производство непосредственно экологической продукции. «Светло-зелёные» компетенции являются более общими и предполагают «озеленение» тех производств, что ранее не были связаны с экологией и защитой окружающей среды. К ним, в свою очередь, относятся умения и навыки высокоэффективного эколого-ориентированного менеджмента, анализа издержек, оценки воздействия производства на окружающую среду, управления экологическими рисками, контроля за расходованием ресурсов [8].

Одним из ключевых условий эффективного эколого-экономического образования является осознание студентами важности своей общественной и профессиональной роли в сохранении природного разнообразия планеты. Это проявляется в совмещении освоения прикладных и теоретических принципов «зелёной» экономики с глубокой воспитательной работой по выработке внутренних стимулов к осуществлению и внедрению данных принципов в процессе профессиональной деятельности. Реализация концепции устойчивого развития напрямую зависит от формирования экологического сознания у студентов экономических профилей [6].

¹ Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 № 954, ФГОС 38.03.01 «Экономика». Сайт Федерального государственного образовательного стандарта. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-01-ekonomika-954> (дата обращения: 22.02.2025).

Само понятие экологического сознания является комплексным и многогранным, а потому не имеет единой и общепринятой дефиниции. Например, В. И. Медведев и А. А. Алдашева дают следующее определение экологического сознания: «сформированная в виде понятийного аппарата система отношения человека к его связям с внешним миром, к возможностям и последствиям изменения этих связей в интересах человека или человечества, а также распространение существующих концепций и представлений, имеющих социальную природу, на явления и объекты природы и на их взаимные связи с человеком»¹.

Некоторые их коллеги указывают на социальную природу этого явления. Так, В. П. Беркут считает, что «экологическое сознание представляет собой познавательно-ценностную форму социального отражения взаимодействия человека (общества) и природы, представленную в виде идеальных или реальных потребностей и интересов, обладающую активностью, а также деятельностью всеобщим характером» [1].

Следовательно, формирование экологического сознания подразумевает целенаправленную многоуровневую работу с обучающимися. В процессе педагогической работы необходимо заложить основы ценностного и разумного отношения к природным благам, подтолкнуть учащихся к самостоятельному осознанию своей роли в сохранении экологического баланса, привить уважительное отношение к экосистеме планеты, объяснить студентам взаимозависимость социума и окружающей среды.

Методы и педагогические принципы социально-экологической подготовки студентов-экономистов

Одним из важнейших условий успешного формирования экологического со-

знания остаётся непрерывность экологического образования. Это означает, что ответственность за формирование необходимых экологических компетенций для будущих экономистов и предпринимателей ложится на высшее образование (и в особенности на бакалавриат). Реализовать столь насыщенную программу подготовки возможно только при условии непрерывной 4-летней эколого-экономической подготовки [4].

Существует два основных комплекса мер по экологическому образованию студентов-экономистов. Первый комплекс представляет собой интеграцию соответствующей информации непосредственно в учебный процесс. К таковым можно отнести создание специализированных дисциплин, выполняющих задачи по обучению студентов основам «зелёной» экономики (эколого-ориентированная экономика, экономика природопользования и т. д.), а также внедрение соответствующих тем в уже имеющиеся учебные дисциплины. Вторая категория мер подразумевает научную и воспитательную работу вне учебного процесса. К их числу можно отнести организацию тематических форумов, собраний, экологических кружков, платформ [14].

Создание специализированных дисциплин представляет собой сложный комплекс задач, требующий привлечение дополнительных специалистов, способных на примерах и через теоретическую информацию наглядно продемонстрировать, как именно экономика функционирует в соответствии с современными экологическими потребностями. В рамках таких дисциплин необходимо реализовать всестороннее погружение в тематику «зелёной» экономики, изучить основы экологической науки и техники, экологического менеджмента, законодательство в области экологии, используя кейс-методы показать, как крупные компании по всему миру реализуют программу «озеленения» с наименьшими издержками. Значимость кейс-методов также заметно

¹ Медведев В., Алдашева А. Социальная экология. Экологическое сознание: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. М.: Litres, 2022. 335 с.

повышается при интеграции экологии через соответствующие темы в уже существующих экономических дисциплинах. Преподаватели, осуществляющие подготовку по данным предметам, должны проходить специальную подготовку.

Деятельность по формированию экологического сознания и воспитанию нравственного отношения к природе подразумевает реализацию комплекса мероприятий экологического характера. В рамках такой воспитательной работы необходимо вовлекать студентов в реализацию экологических инициатив и квестов на соответствующую тематику, принимать участие в конференциях и семинарах по «зелёной» экономике, попутно стимулируя научно-исследовательскую деятельность студентов на заданную тему, проводить мероприятия и субботники по защите окружающей среды, информировать студентов о новейших разработках в области «зелёной» экономики.

Ключевым условием эффективной экологической подготовки экономистов может быть организация университетом междисциплинарной среды. Именно через междисциплинарную среду студенты экономических профилей подготовки могут обмениваться опытом и знаниями в области экологии и «зелёной» экономики с учащимися естественно-научных направлений. Такие инициативы можно реализовать в виде совместных мероприятий, соревнований или фестивалей, а также в рамках междисциплинарных курсов [7].

Более общие подходы к формированию экологического сознания у студентов заключены в так называемом социально-экологическом образовании. Социально-экологическое образование студентов – это особый вид образовательной деятельности, побуждаемый необходимостью решения социально-экологических проблем как важнейшего условия устойчивого развития общества и направленный на подготовку специалистов, спо-

собных в рамках избранной профессии устанавливать гармоничные отношения с природной средой на основе исторически и пространственно-обусловленных мер, норм и правил природопользования [16].

С точки зрения педагогики, сформулировать базис для ведения подобной образовательной деятельности можно на основе как общих педагогических принципов (принципы общего образования В. В. Краевского и М. Н. Скаткина, общего экологического образования И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной), так и специфических принципов, лежащих в основе социально-экологического образовательного подхода (В. С. Шиловой и Д. А. Мамедова).

Один из основополагающих педагогических принципов, лежащих в основе экологического образования у студентов, – это принцип связи профессиональной и социально-экологической подготовки. О нём уже упоминалось ранее в контексте формирования у студентов-экономистов знаний, умений, навыков и компетенций в области «зелёной» экономики, сейчас же этот принцип будет рассмотрен подробнее и в более общем виде. Он подразумевает необходимость организации педагогического процесса таким образом, чтобы становление профессиональной готовности студента было непосредственно связано с социально-экологической деятельностью. На практике, при реализации данного принципа каждый элемент педагогической подготовки (например, мотивационный, ориентационный, операциональный, волевой, оценочный и т. д.) должен наполняться особым профессиональным и социально-экологическим содержанием. Таким содержанием являются профессиональные и социально-экологические знания, соответствующие им умения и навыки, профессиональные компетенции, реализуемые во взаимоотношениях с окружающей средой, эмоционально-ценностное отношение к ней [15].

Такая тесная взаимосвязь экологического и профессионального знания

будущего учёного или специалиста обусловлена тем, что трудовая деятельность является фундаментальным основанием связи человеческих и природных сообществ: именно в процессе труда используются ресурсы природы и именно в результате трудовой деятельности природному окружению наносится непоправимый ущерб. Особенно актуален данный вопрос в контексте экономической деятельности, ведь ключевым вопросом данной дисциплины является противоречие между ограниченностью ресурсов и безграничностью потребностей. Ресурсы, о которых идёт речь, это целиком и полностью ресурсы нашей планеты, добываемые и используемые человеком в процессе экономической деятельности. Исключением могут являться трудовые ресурсы самого человека, однако на более фундаментальном антропологическом уровне физические и ментальные ресурсы человеческого организма также являются частью природной среды.

Ещё одним важным принципом социально-экологического образования является интеграция и дезинтеграция. Дезинтеграция социально-экологического образования предполагает выделение данной педагогической области как отдельной категории начального, среднего или высшего образования. В таком случае социально-экологическое образование становится независимым элементом образовательной системы, а потому реализуется и развивается отдельно от других областей, руководствуясь своими принципами, целями и задачами. Интеграция социально-экологической сферы представляет собой обратный процесс, при котором данная сфера рассматривается исключительно в контексте всего образовательного механизма, в неразрывной связи со всей структурой подготовки обучающегося [9].

Другим необходимым принципом формирования экологического сознания у студентов является взаимосвязь социально-экологического образования

с рациональным природопользованием в повседневной жизни и деятельности. Он обусловлен, во-первых, общенаучным принципом всеобщей связи, во-вторых, общепризнанным в отечественной психологии и педагогике законом единства сознания и деятельности [11].

Важным принципом, обеспечивающим широкий спектр возможностей для педагогической деятельности, а также индивидуальный подход к каждому учащемуся, является принцип вариативности. Он предполагает существование множества равнозначных вариантов образовательного трека студентов в области окружающей среды [9]. Важно отметить, что вариативность может относиться ко всем элементам целостного педагогического процесса: целям, содержанию, методам, средствам и формам организации, контролю за этим процессом.

Принцип вариативности является одним из ключевых в структуре современной педагогической деятельности. В отличие от XX в., современная педагогика всё реже смотрит на процесс образовательной деятельности как на последовательность чётких действий, ведущих к определённому результату. Большие педагогические концепции, призванные универсализировать всю систему образования, уходят на второй план, уступая место гибкости в подходах к обучению и воспитанию, оставляя больше пространства для вариативности со стороны конкретных учителей и учащихся. В рамках социально-экологического образования это позволяет каждому участнику образовательного процесса, прежде всего педагогам и обучающимся, реализовывать своё право выбора варианта подготовки к установлению гармоничных отношений со средой в условиях вуза; выбора такого варианта, который, помимо образовательных и профессиональных задач, способствовал бы раскрытию способностей отдельной личности, их развитию, реализации творческого потенциала [16].

Ключевым принципом социально-экологического образования можно отметить принцип формирования социально-экологической ответственности. Под экологической ответственностью понимается мера свободы человека в условиях экологической необходимости как единства сознания, чувства и воли, как мировоззрение, опирающееся на конкретное знание¹. Экологическая ответственность человека проявляется, с одной стороны, отношением к своему здоровью, с другой – отношением к окружающей среде: природной, социальной, производственной, бытовой. Развитие такой ответственности – ключевой шаг на пути формирования экологического сознания у студентов, в том числе и особенно у студентов экономических специальностей. Именно экологическая ответственность является тем базисом, без которого невозможно осознание будущим экономистом принципов устойчивого развития, задач и целей «зелёной» экономики, а также своей роли и ответственности в системе отношений общества и человека, ответственности как экономиста и гражданина.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Невозможно не согласиться с безусловной значимостью становления экологических направлений экономики в интересах устойчивого развития. И как было показано выше, одним из ключевых условий успешного формирования сектора «зелёной» экономики может стать инновационная эколого-ориентированная система подготовки студентов-экономистов. Очевиден общественный запрос на перемены в области ведения экономической деятельности, и экономистам будущего придётся развивать свои знания, умения и навыки в области экономики согласно необходимым в работе «светло-зелёным» компетенциям, предполагающим пересмотр устоявшихся моделей

производства с учётом специфики социальных и экологических запросов.

Экологическое образование у студентов-экономистов может осуществляться через специализированные дисциплины, в рамках которых учащиеся будут осваивать сущность, принципы и методы «зелёной» экономики; через ряд эколого-экономических и естественнонаучных тем в структуре экономических дисциплин, таких как макроэкономика или менеджмент; через внеклассные мероприятия, субботники, квесты, конференции и научно-исследовательскую деятельность; через междисциплинарное взаимодействие с учащимися экологических или иных естественнонаучных направлений подготовки.

При практической реализации комплекса эколого-ориентированных мероприятий педагоги могут использовать озвученные в работе принципы социально-экологического образования. Базовым может стать компиляция общих принципов педагогики и специфических принципов экологического образования. Принцип связи профессиональной и социально-экологической подготовки позволит педагогу сформировать для учащегося устойчивую обоюдную взаимосвязь между профессиональными и экологическими навыками, обратить внимание студента на значимость решения проблем окружающей среды в контексте его будущей профессии. Принцип связи социально-экологического образования с рациональным природопользованием в повседневной жизни и деятельности окажет влияние на бытовое отношение обучающегося к проблемам природного характера. Принципы интеграции и дезинтеграции, а также вариативности призваны создать для студента эколого-ориентированную образовательную среду, способствующую глубокому и сущностному осознанию своей роли и функции в решении общечеловеческих экологических проблем в своей профессиональной среде. Принцип формиро-

¹ Суравегина И. Т., Сенкевич В. М. Как учить экологию: Кн. для учителя. М.: Просвещение. 1995. 96 с.

вания социально-экологической ответственности может стать ключевым при формировании развитого экологического сознания будущего специалиста.

Перечисленные принципы и методы далеко не единственные, но являются базовыми в процессе формирования новой образовательной среды. Комплекс таких мер, собранный в данной работе, позволит педагогам и менеджерам в сфере образования планомерно разработать

подходящий под озвученные выше цели и задачи учебный план; внести соответствующие изменения в содержание уже имеющихся дисциплин; организовать ряд внеучебных мероприятий экологического характера. Именно это придаёт практическую значимость исследованию. В дальнейшем возможно развивать полученные результаты с целью создания более сложной и развитой системы экологической подготовки студентов-экономистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беркут В. П. Феномен экологического сознания (Социально-философский анализ): дис. ... д-ра пед. наук. М., 2002. 293 с.
2. Вишнев А. А. Экологическое образование в интересах устойчивого развития // *Modern science*. 2022. № 4-1. С. 307–313.
3. Гелашвили Д. Б., Хасаев Г. Р. Высшее экологическое образование в интересах устойчивого развития для биологов и экономистов // *Здоровая окружающая среда – основа безопасности регионов: материалы первого международного экологического форума в Рязани*. (Рязань, 11–13 мая 2017 года). Рязань: РГАУ им. П. А. Костычева, 2017. С. 329–333.
4. Гордеева Д. С. Нерешённые проблемы непрерывного профессионального образования на стыке экологии и экономики // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 63–68.
5. Давыдова Т. Е., Попова А. И., Распопова А. Е. Зелёная экономика в контексте глобального устойчивого развития // *Экономинфо*. 2020. № 1. С. 49–54.
6. Ибрагимов А. Г., Платоновский Н. Г. Зелёная экономика в России и мире: состояние и перспективы // *Экономика сельского хозяйства России*. 2021. № 9. С. 103–108.
7. Макаренко Е. Н., Тяглов С. Г. Экологические инициативы Ростовского государственного экономического университета (РИНХ) по реализации национального проекта «Экология» // *Закономерности формирования и воздействия морских, атмосферных опасных явлений и катастроф на прибрежную зону РФ в условиях глобальных климатических и индустриальных вызовов («Опасные явления»): материалы Международной научной конференции (Ростов-на-Дону, 13–23 июня 2019 года)*. Ростов-на-Дону: Южный научный центр РАН, 2019. С. 77–79.
8. Макаренко Е. Н., Тяглов С. Г., Парада Е. В. Экологическое образование как необходимое условие развития зелёной экономики // *Финансовые исследования*. 2019. № 3 (64). С. 102–110.
9. Мамедов Н. М. Культура, экология, образование. М.: РЭФИА, 1996. 52 с.
10. Писаренко Е. А. Информационные технологии в экологическом образовании студентов экономических специальностей вузов: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2004. 177 с.
11. Рубинштейн С. Основы общей психологии. М.: Аст, 2020. 1638 с.
12. Рыженков А. Я. Развитие зелёной экономики в России: правовой аспект // *Вестник Томского государственного университета. Право*. 2022. № 45. С. 216–227.
13. Саламатов А. А., Гордеева Д. С. Модель онтологической рефлексии формирования эколого-экономических ценностных ориентаций в процессе профессионального образования // *Образование и наука*. 2020. Т. 22. № 2. С. 53–77.
14. Тяглов С. Г., Киселева Н. Н., Тимченко В. А. Современные аспекты развития зелёной экономики в Российской Федерации. Ростов-на-Дону: Содействие – XXI век, 2017. 104 с.
15. Шилова В. С. Социально-экологическое образование студентов: сущность, содержание, диагностика // *Международный журнал экспериментального образования*. 2012. № 2. С. 42–43.
16. Шилова В. С. Социально-экологическое образование студентов: сущность и принципы реализации // *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания*. 2009. Т. 3. № 6 (61). С. 85–91.
17. Acosta Castellanos P. M., Queiruga-Dios A. From environmental education to education for sustainable development in higher education: a systematic review (От экологического образования

- к образованию для устойчивого развития в высшем образовании: систематический обзор) // International Journal of Sustainability in Higher Education. 2022. Т. 23. № 3. С. 622–644.
18. Anderson D. A. Environmental economics and natural resource management (Экономика окружающей среды и управление природными ресурсами). London: Routledge, 2024. 498 с.
19. Beata S., Bartkus P. R. M. C. The role of education in the economics of sustainable development (Роль образования в экономике устойчивого развития) // Procedia Computer Science. 2023. Т. 225. С. 4177–4186.
20. Dillon J., Herman B. Environmental education (Экологическое образование) // Handbook of research on science education. London: Routledge, 2023. С. 717–748.
21. Kopnina H. Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals (Образование для будущего? Критическая оценка образования для целей устойчивого развития) // The Journal of Environmental Education. 2020. Т. 51. № 4. С. 280–291.
22. Salamatov A., Gordeeva D., Agapov A. Integrated environmental and economic education as a factor of sustainable development of modern society (Интегрированное эколого-экономическое образование как фактор устойчивого развития современного общества) // WIT Transactions on Ecology and the Environment. 2020. Т. 245. № 6. С. 157–164.

REFERENCES

1. Berkut, V. P. (2002). *Phenomenon of Environmental Consciousness (Socio-philosophical Analysis): Dr. Sci. thesis in Pedagogy*. Moscow, 2002. (in Russ.).
2. Vishnev, A. A. (2022). Environmental Education in Detecting Development. In: *Modern Science*, 4-1, 307–313 (in Russ.).
3. Gelashvili, D. B. & Khasaev, G. R. (2017). Higher Environmental Education as a Result of the Development of Biologists and Economists. In: *A Healthy Environment is the Basis for Regional Security: Proceedings of the First International Environmental Forum in Ryazan. (Ryazan, May 11–13, 2017)*. Ryazan, Russian State Agrarian University named after P. A. Kostychev Publ., 329–333 (in Russ.).
4. Gordeeva, D. S. (2017). Unresolved problems of continuity of professional education in the field of ecology and economics. In: *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, 6, 3 (20), 63–68 (in Russ.).
5. Davydova, T. E., Popova, A. I. & Raspopova, A. E. (2020). Green economy in the third global development. In: *Ekonominfo*, 1, 49–54 (in Russ.).
6. Ibragimov, A. G. & Platonovsky, N. G. (2021). Green economy in Russia and the world: state and prospects. In: *Economics of agriculture in Russia*, 9, 103–108 (in Russ.).
7. Makarenko, E. N. & Tyaglov, S. G. (2019). Environmental initiatives of the Rostov Government of the University of Economics (RINH) for the implementation of the national project “Ecology”. In: *Patterns of formation and impact of marine, atmospheric consequences and disasters in the coastal zone of the Russian Federation in the context of sharp climatic and industrial challenges (“Dangerous Phenomena”): Proceedings of the International Scientific Conference (Rostov-on-Don, June 13–23, 2019)*. Rostov-on-Don, Southern Scientific Center of the Russian Academy of Sciences Publ., 77–79 (in Russ.).
8. Makarenko, E. N., Tyaglov, S. G. & Parada, E. V. (2019). Environmental education as a necessary condition for the development of a green economy. In: *Financial studies*, 3 (64), 102–110 (in Russ.).
9. Mamedov, N. M. (1996). *Culture, ecology, education*. Moscow, REFIA Publ. (in Russ.).
10. Pisarenko, E. A. (2004). *Information technologies in environmental education of students of economic specialties of universities: Cand. Sci. thesis in Pedagogy*. Stavropol (in Russ.).
11. Rubinstein, S. (2020). *Fundamentals of General Psychology*. Moscow, AST publ. (in Russ.).
12. Ryzhenkov, A. Ya. (2022). Development of the green economy in Russia: external aspect. In: *Bulletin of Tomsk State University. Law*, 45, 216–227 (in Russ.).
13. Salamatov, A. A. & Gordeeva, D. S. (2020). Model of ontological reflection of the formation of ecological and economic value orientations in the process of professional education. In: *Education and Science*, 22, 2, 53–77 (in Russ.).
14. Tyaglov, S. G., Kiseleva, N. N. & Timchenko, V. A. (2017). *Modern aspects of green economy development in the Russian Federation*. Rostov-on-Don, Assistance – XXI century Publ. (in Russ.).
15. Shilova, V. S. (2012). Social and ecological education of students: essence, content, diagnostics. In: *International journal of experimental education*, 2, 42–43 (in Russ.).

16. Shilova, V. S. (2009). Social and ecological education of students: essence and principles of implementation. In: *Issues of journalism, pedagogy, linguistics*, 3, 6 (61), 85–91 (in Russ.).
17. Acosta Castellanos, P. M. & Queiruga-Dios, A. (2022). From environmental education to education for sustainable development in higher education: a systematic review. In: *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23, 3, 622–644.
18. Anderson, D. A. (2024). *Environmental Economics and Natural Resource Management*. London: Routledge, 2024. 498 p.
19. Beata, S., Bartkus, P. R. M. S. (2023). The Role of Education in the Economics of Sustainable Development. In: *Procedia Computer Science*, 225, 4177–4186.
20. Dillon, J. & Herman, B. (2023). Environmental Education (Environmental Education). In: *Handbook of Research Education*. London: Routledge Publ.
21. Kopnina, G. (2020). Education for the Future? A Critical Assessment of Education for Sustainable Development (Education for the Future? A Critical Assessment of Education for Development). In: *Journal of Environmental Education*, 51, 4, 280–291.
22. Salamatov, A., Gordeeva, D., Agapov, A. (2020). Integrated Environmental and Economic Education as a Factor in the Sustainable Development of Modern Society (Integrated Environmental and Economic Education as a Factor in the Development of Modern Society). In: *WIT Transactions on Ecology and the Environment*, 245, 6, 157–164.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Филипченко Антон Дмитриевич (Москва) – аспирант кафедры методики преподавания химии, биологии, экологии и географии, факультет естественных наук Государственного университета просвещения;

ORCID: 0009-0000-1808-2890, e-mail: antonfil97@mail.ru

Фридман Михаил Феликсович (Мытищи) – кандидат педагогических наук, доктор философских наук, профессор кафедры гуманитарных дисциплин, Институт общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС);

e-mail: mffree79@mail.ru

Гильденскиольд Сергей Русланович (Мытищи) – доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры географии, геоэкологии и природопользования, факультет естественных наук Государственного университета просвещения;

e-mail: s.gildenskiold@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Anton D. Filipchenko (Moscow) – Postgraduate Student, Department of Methods of Teaching Chemistry, Biology, Ecology and Geography, Faculty of Natural Sciences, State University of Education;

ORCID: 0009-0000-1808-2890, e-mail: antonfil97@mail.ru

Mikhail F. Fridman (Mytishchi) – Cand. Sci. (Pedagogical Sciences), Dr. Sci. (Philosophy), Prof. of Department of Humanities, Institute of Social Sciences of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA);

e-mail: mffree79@mail.ru

Sergey R. Gildenskiold (Mytishchi) – Dr. Sci. of Medical Sciences, Prof., Prof., Department of Geography, Geoecology and Nature Management, Faculty of Natural Sciences of State University of Education;

e-mail: s.gildenskiold@mail.ru

Научная статья

УДК 372.853

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-2-87-95

О РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ И МАТЕМАТИКЕ

Черемных Д. К.

Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация

e-mail: dkcheremnykh@gmail.com

Поступила в редакцию 11.12.2024

После доработки 10.03.2025

Принята к публикации 21.03.2025

Аннотация

Цель. Статья направлена на анализ и описание межпредметных связей в обучении физике и математике учащихся для формирования у них системного мышления и ключевых компетенций.

Методология и методы. Исследование основано на литературном анализе, а также на практическом подходе, включающем использование метапредметного подхода и дифференциального исчисления в обучении физике. Также для исследования использованы методы анализа учебных материалов, наблюдения за учебной деятельностью учащихся и анализа педагогической практики.

Результаты. В статье подчёркивается, что межпредметные связи помогают объединить знания из различных дисциплин, что способствует лучшему усвоению материала и развитию критического мышления у учащихся. Использование метапредметного подхода и дифференциального исчисления в преподавании физики способствует более глубокому пониманию реальных физических процессов и развитию аналитических способностей учащихся. Включение современных образовательных технологий, таких как симуляторы и программное обеспечение, способствует повышению эффективности образовательного процесса.

Теоретическая и/или практическая значимость. Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении понятия «межпредметные связи» и их роли в образовательном процессе, а также в разработке методических рекомендаций для реализации межпредметных связей. Практическая значимость заключается в рассмотрении конкретных методов и примеров для внедрения межпредметных связей в школьную практику, что способствует более глубокому и осмысленному усвоению учебных предметов.

Выводы. Реализация межпредметных связей является важным элементом современного образования, способствующим развитию у учащихся комплексных знаний и навыков. Метапредметный подход и использование дифференциального исчисления помогают формировать ключевые компетенции, необходимые для успешной адаптации в быстро меняющемся мире. Для эффективной реализации межпредметных связей требуется подготовка педагогов, создание методических материалов и внедрение инновационных образовательных технологий.

Ключевые слова: физика, математика, межпредметные связи, метапредметный подход, дифференциальное исчисление, образовательные стандарты

Для цитирования: Черемных Д. К. О реализации межпредметных связей в школьном обучении физике и математике // Московский педагогический журнал. 2025. №2. С. 87–95. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-87-95>

Original research article

IMPLEMENTING INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN TEACHING PHYSICS AND MATHEMATICS AS SCHOOL

D. Cheremnykh

Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

e-mail: dkcheremnykh@gmail.com

Received by the editorial office 11.12.2024

Revised by the author 10.03.2025

Accepted for publication 21.03.2025

Abstract

Aim. To analyze and describe interdisciplinary connections in teaching physics and mathematics to develop students' systematic thinking and key competencies.

Methodology and methods. The study is grounded in a literature review and a practical approach that integrates a meta-subject framework and differential calculus into physics teaching. The study also used methods of analyzing educational materials, observing students' learning activities and analyzing teaching practice.

Results. The article highlights that interdisciplinary connections facilitate the integration of knowledge across different fields, leading to improved material retention and the development of critical thinking skills in students. The application of the meta-subject approach and differential calculus in teaching physics enhances students' understanding of real-world physical processes and fosters analytical skills. The inclusion of modern educational technologies, such as simulations and software, further contributes to more effective learning.

Theoretical and/or practical significance. The theoretical significance of the study lies in clarifying the concept of interdisciplinary connections and their role in the educational process, as well as in developing methodological recommendations for implementing interdisciplinary connections. The practical significance is found in providing specific methods and examples for applying interdisciplinary connections in school practice, which facilitates deeper and more meaningful learning.

Conclusions. The implementation of interdisciplinary connections is an important element of modern education, contributing to the development of comprehensive knowledge and skills in students. A meta-subject approach and the use of differential calculus help to form the key competencies necessary for successful adaptation in a rapidly changing world. Effective implementation of interdisciplinary connections requires training teachers, creating methodological materials and introducing innovative educational technologies.

Keywords: physics, mathematics, interdisciplinary connections, meta-subject approach, differential calculus, educational standards

For citation: Cheremnykh, D. K. (2025). Implementing interdisciplinary connections in teaching physics and mathematics at school. In: *Moscow Pedagogical journal*, 2, 87–95. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-87-95>

ВВЕДЕНИЕ

Современное образование сталкивается с новыми вызовами, связанными с необходимостью подготовки учащихся к жизни в быстро меняющемся мире. В

условиях постоянных технологических изменений учащиеся должны обладать не только глубокими знаниями в отдельных предметных областях, но и развитыми компетенциями для применения этих

знаний в разных контекстах. Это требует от образовательных систем перехода к подходам, способствующим более глубокому осмыслению учебного материала и формированию целостного восприятия мира. Одним из таких подходов является использование межпредметных связей, которые обеспечивают объединение знаний и умений из различных дисциплин.

В последние десятилетия в российском образовании активно внедряются новые стандарты, направленные на формирование ключевых компетенций у школьников. В рамках Федерального государственного образовательного стандарта особое внимание уделяется метапредметному подходу, который способствует развитию у учеников системного мышления и способности к решению комплексных задач. Этот подход позволяет объединять знания из разных предметных областей, таких как математика и физика, что способствует более глубокому пониманию как самих дисциплин, так и их взаимосвязей¹ [9].

Тем не менее несмотря на значительный прогресс, проблема межпредметных связей остаётся недостаточно разработанной в практике школьного образования. На данный момент существует множество теоретических подходов к реализации межпредметных связей, но на практике при их внедрении учителя сталкиваются с рядом трудностей. В частности, недостаточная подготовка части педагогов к использованию метапредметных методов, расхождения во времени введения ключевых понятий в разных предметах и отсутствие единого методического подхода препятствуют эффективному обучению. Это создаёт пробелы в образовательном процессе и затрудняет формирование у учащихся целостной картины мира.

Актуальность данной проблемы обусловлена необходимостью адаптации образовательного процесса к требованиям современности. Без использования межпредметных связей в обучении учащиеся часто сталкиваются с трудностями в восприятии информации, что препятствует развитию критического мышления и способности решать практические задачи. Таким образом, развитие и внедрение межпредметных связей в обучении физике является не только актуальным, но и необходимым шагом в повышении качества образования и подготовки учеников к жизни в условиях многозадачности и быстрого изменения технологической среды.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цель и задачи исследования

Физика и математика неразрывно связаны. Математика предоставляет язык, с помощью которого физика может описывать и предсказывать явления в природе. Без математического аппарата, например, основ анализа, физика не смогла бы развиваться в том виде, в каком мы её знаем сегодня. В этой статье рассматривается, как осознанное использование математических знаний в физике способствует более глубокому пониманию физических процессов и помогает формировать у учащихся навыки аналитического и критического мышления.

Целью данной статьи является анализ и описание межпредметных связей в обучении физике и математике учащихся для формирования у них системного мышления и ключевых компетенций.

Для достижения цели были поставлены и решены следующие задачи:

- 1) выявление основных проблем, связанных с использованием межпредметных связей в школьном обучении;
- 2) выявление особенностей использования межпредметных связей при изучении физики и математики;

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования // Российская газета [сайт]. URL: <http://www.rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html> (дата обращения: 01.12.2024).

3) описание метапредметного подхода как метода объединения знаний из различных учебных предметов;

4) определение значимости дифференциального исчисления для глубинного понимания физики;

5) рассмотрение успешных примеров внедрения межпредметных связей в образовательный процесс.

Проблемы использования межпредметных связей в школьном обучении

Процесс внедрения межпредметных связей в образовательный процесс может сопровождаться рядом трудностей. Одной из ключевых проблем, например, является недостаточная подготовка некоторых преподавателей, которым необходимо уметь объединять знания из различных предметных областей. Педагоги нередко сталкиваются с нехваткой методических материалов, которые бы помогли им реализовывать межпредметные связи [9].

Ещё одной проблемой является традиционное восприятие предметов как отдельных дисциплин, что затрудняет реализацию связей. Важно менять подходы к обучению, способствуя формированию у учащихся системного мышления. Кроме того, необходимо развивать у учителей навыки междисциплинарного сотрудничества, чтобы они могли работать в команде и совместно разрабатывать учебные программы.

Существует концептуальное расхождение между учебными программами по физике и математике. В этих дисциплинах определения и интерпретации терминов часто различаются, и одно и то же понятие может обозначаться разными способами.

Несмотря на то, что на первый взгляд векторы в физике и математике могут восприниматься как различные объекты, нельзя не отметить, что они имеют общие особенности, которые определяют их векторную сущность. В обоих случаях

векторы поддаются операциям сложения, вычитания, а также умножения на скаляр и другой вектор (как скалярное, так и векторное). Это означает, что на начальных этапах физического образования не требуется акцентировать внимание на том, что скорость и сила – это векторы. Основное внимание следует уделить тому, что эти физические величины обладают особыми свойствами, а операции с ними существенно отличаются от стандартных алгебраических операций с числами.

Другим примером несоответствия программ является различие в трактовке векторной проекции на ось координат, которая вводится в физике, и векторных координат, рассматриваемых в геометрии [4].

Особенности использования межпредметных связей при изучении физики и математики

Анализ литературы показывает, что межпредметные связи между физикой и математикой имеют глубокие корни. Такие выдающиеся умы, как Я. А. Коменский, Дж. Локк и многие другие, самым серьёзным образом повлияли на развитие концепции межпредметных связей. Так, Я. А. Коменский заложил научные основы этой проблемы и обратил внимание на важность этого элемента образования.

Взаимосвязь различных учебных дисциплин важна для того, чтобы учащиеся могли в полной мере усвоить полученные знания. Я. А. Коменский подчёркивал, что связанные друг с другом предметы должны объясняться и преподаваться в одинаковой взаимосвязи [2]. Эту идею также можно проследить в трудах Дж. Локка. В одной из своих работ он подчёркивает значимость обобщённого познания как ключевого способа приближения к истинным открытиям, высказываясь о необходимости органичной взаимосвязи составляющих одной учебной дисциплины с другими [5].

В свою очередь, с точки зрения знаменитого педагога К. Д. Ушинского, раз-

витие межпредметных связей играет решающую роль в выработке целостного мировоззрения у учащихся; он делает акцент на системном подходе при обустройстве учебного процесса, подчёркивая риск интеллектуальной стагнации при изолированном восприятии знаний [6].

С другой стороны, межпредметные связи, как указано в педагогическом словаре, помогают найти наилучший подход к преподаванию и образованию, содействующий формированию у учащихся специфических знаний, решению эпистемологических задач, необходимых для полноценного освоения основ естественных наук, а также способствуют развитию научного мышления¹.

Таким образом, в образовательном процессе наблюдается многообразие мнений относительно природы и значения межпредметных связей. Отсутствие общего универсального определения акцентирует внимание на богатстве подходов и интерпретаций этой категории. Широкий спектр точек зрения и методов взаимодействия с межпредметными связями подчёркивает всю сложность и многоаспектность данного педагогического явления, а также его неоднозначность в контексте образования.

И в наши дни вопрос использования межпредметных связей остаётся важной темой для изучения. Многообразие подходов к рассматриваемому понятию стимулирует педагогов, изучающих эту проблему, создавать собственные определения. Для более глубокого осознания связей в образовательном процессе исследователи стремятся найти более точные формулировки, которые помогут лучше понять их значимость и роль в образовательной практике.

Однако не все учителя обладают достаточной подготовкой для реализации межпредметного подхода на практике. Важно отметить, что недостаточная те-

оретическая база, а также разное время введения ключевых понятий в учебные программы создают сложности в усвоении материала учащимися.

Как упоминается в исследованиях, в курсе математики понятие вектора вводится в 9 классе, тогда как в физике оно, можно сказать, появляется уже в 7 классе при изучении силы. Это расхождение в сроках изучения приводит к путанице и непониманию у учеников. Кроме того, векторная алгебра в математике не всегда сопоставима с используемыми физическими концепциями, что также усложняет обучение [3].

Необходимо обратить внимание на то, что в курсе геометрии понятие вектора рассматривается как направленный отрезок, что является абстрактным и не всегда привязывается к практическому применению в физике. Таким образом, нужно, чтобы учителя математики и физики синхронизировали свои программы, обеспечивая согласованное введение понятий.

Учитывая вышеизложенное, ещё раз подчеркнём, что к ключевым проблемам при реализации межпредметных связей можно отнести не только различия в содержании разных учебных предметов, но и во временных рамках их изучения. Например, математический аппарат, требуемый для изучения физики, на уроках математики может закладываться позже. Эти расхождения по времени могут вызывать разрыв в осознании и восприятии материала учащимися, что, в свою очередь, может приводить к затруднениям при применении знаний на практике. Примером может служить ситуация, когда на уроках физики учащиеся начинают работать с конкретными физическими величинами, решать задачи, используя понятие производной, но, как правило, не имеют чёткого представления о самом процессе дифференцирования, т. к. это понятие в математике вводится позднее. Также, безусловно, важно учитывать, что разные сроки введения тех или иных по-

¹ Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. С. 140.

ятий могут влиять на глубину усвоения материала, создавая трудности в дальнейшем освоении более сложных тем. В связи с этим, синхронизация временных рамок изучения учебных предметов становится не менее важной задачей, чем согласование содержания.

Роль метапредметного подхода в объединении знаний из различных учебных предметов

Метапредметный подход становится ключевым в решении проблемы разобщённости учебных предметов. Этот подход позволяет учителям использовать знания и навыки из разных предметов, формируя у учащихся целостное восприятие образовательного процесса. Таким образом, школьники начинают осознавать, что изученные формулы и концепции могут быть применены в различных контекстах.

Важно отметить различие между метапредметным и межпредметным подходами. Метапредметный подход фокусируется на формировании универсальных знаний и навыков, таких как критическое мышление и способность решать задачи, которые могут быть использованы в разных предметных областях. В отличие от этого, межпредметный подход направлен на интеграцию знаний из разных предметных областей с целью углублённого понимания и применения материала в контексте конкретных учебных предметов. Применение метапредметного подхода для связей физики с математикой позволит создавать совместные проекты и использовать математические модели для анализа физических явлений.

Существует множество способов реализации метапредметного подхода в образовательном процессе. Например, учителя могут проводить совместные уроки, где физика и математика рассматриваются в едином контексте. Такие уроки позволяют ученикам не только изучать теоретические концепции, но и применять их на практике. Проектные

работы также могут стать эффективным инструментом для объединения знаний. Ученики могут работать над задачами, которые требуют применения как математических, так и физических знаний, что способствует более глубокому пониманию учебного материала.

Кроме того, стоит обратить внимание на использование современных образовательных технологий. Интерактивные симуляторы, программное обеспечение и онлайн-ресурсы могут стать важными инструментами для реализации межпредметных связей. Например, симуляторы физических процессов позволяют учащимся визуализировать и анализировать различные сценарии, что делает обучение более увлекательным и наглядным.

Значение дифференциального исчисления при изучении механики

Дифференциальное исчисление играет важную роль в изучении механики и других разделов физики. Знание о производной функции помогает учащимся понять связь между изменениями различных физических величин. В современных экзаменах, таких как ЕГЭ, требования к знаниям начал математического анализа становятся всё более актуальными. Учителя должны уделять внимание подготовке учащихся к таким заданиям, чтобы они могли успешно справляться с комплексными задачами [8].

В качестве примера можем рассмотреть такую задачу. Допустим, автомобиль движется по прямой линии с функцией перемещения, заданной уравнением $s(t) = 3t^2 + 2t$ (где s – перемещение в метрах, а t – время в секундах). Чтобы найти мгновенную скорость автомобиля в момент времени $t = 4$ с, учащиеся могут взять производную от функции перемещения:

$$v(t) = \frac{ds}{dt} = 6t + 2$$

Теперь подставим $t = 4$ с:

$$v(4) = 6 \cdot 4 + 2 = 26(\text{м/с})$$

Таким образом, учащиеся учатся применять дифференциальное исчисление для анализа реальных физических процессов, что укрепляет их понимание темы.

Другой пример: в задачи о свободном падении мяча, заданной уравнением $h(t) = 30 - 5t^2$, где h — высота в метрах, а t — время в секундах, учащиеся могут вычислить скорость падения:

$$v(t) = \frac{dh}{dt} = -10t$$

При этом, например, в момент времени $t = 3$ с:

$$v(3) = -10 \cdot 3 = -30(\text{м/с})$$

Такой подход помогает учащимся осознать взаимосвязь между математическими концепциями и физическими явлениями, улучшая их аналитические навыки.

В приведённых выше примерах зависимость координаты от времени была изначально задана, однако в реальных задачах ученикам необходимо самостоятельно составить такую функцию, опираясь на условия задачи. Этот процесс вызывает определённые трудности у учащихся, поскольку для его выполнения требуется не только умение работать с текстовыми задачами, но и способность правильно интерпретировать и анализировать их условие, что нередко становится сложной частью решения [7].

Примеры успешного внедрения межпредметных связей при изучении физики и математики

На практике существуют различные подходы к реализации межпредметных связей. Одним из успешных примеров является использование уроков, где учителя физики и математики работают совместно, демонстрируя учащимся, как теоретические концепции применимы в различных областях. Это может быть реализовано через проектные работы, где ученики исследуют реальные физические

явления, опираясь на математические модели [1].

Другим примером является использование лабораторных исследований, где ученики могут применять математические расчёты для анализа данных экспериментов. Это не только укрепляет их знания, но и развивает практические навыки, что особенно важно в условиях современного образования. Кроме того, такие подходы позволяют учащимся видеть связь между теорией и практикой, что способствует лучшему усвоению материала.

Ещё одним примером может являться проведение профильных кружков дополнительного образования, что становится всё более и более распространённым, поскольку на таких занятиях есть возможность рассказать и объяснить больше материала, на который не остаётся времени на основном уроке.

Современные образовательные технологии также могут сыграть важную роль в реализации межпредметных связей. Использование интерактивных симуляторов и компьютерных моделей позволяет учащимся визуализировать физические процессы и применять математические расчёты в режиме реального времени. Это не только делает процесс обучения более интересным, но и способствует более глубокому освоению материала.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основными вызовами внедрения межпредметных связей являются недостаточная подготовленность педагогов, разрозненность учебных планов, а также необходимость синхронизации понятий между учебными предметами. Однако эти вызовы создают уникальные возможности для углублённого понимания материала, формирования системного мышления и развития у учащихся компетенций, необходимых для успешной адаптации в быстроменяющемся мире.

Интеграция межпредметных связей при обучении физике и математике является важным аспектом современного

образовательного процесса. Метапредметный подход и использование дифференциального исчисления помогают формировать у учащихся необходимые компетенции, подготавливая их к вызовам XXI в. Педагоги должны осознавать значимость таких связей и активно внедрять новые методы преподавания, что в конечном итоге будет способствовать созданию творческой и свободной личности.

Поддержка со стороны образовательных учреждений, включая подготовку учителей и создание методических материалов, является необходимым условием

успешной реализации межпредметного подхода. Только комплексный подход к решению этих задач позволит сделать обучение более эффективным и актуальным для современных учеников.

Таким образом, в данной статье мы приходим к выводу, что межпредметные связи, в частности, при изучении физики и математики, являются важным инструментом для развития ключевых компетенций учащихся, способствующим не только лучшему усвоению материала, но и формированию навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности в будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грань Т. Н. Реализация межпредметных связей при обучении математике и физике // Проблемы и перспективы развития образования по физике: Общеобразовательные учреждения, педагогические вузы: доклады научно-практической конференции (Москва, 11–12 апреля 2018 года) / под ред. С. А. Холиной. М.: МГОУ, 2018. С. 52–56.
2. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / под ред. А. И. Пискунова. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с.
3. Кондаурова Т. А. Пути реализации межпредметных связей математики и физики в школьном курсе общего образования // Наука и образование в контексте глобальной трансформации: сборник статей V Международной научно-практической конференции (Петрозаводск, 09 июня 2022 года). Петрозаводск: Новая Наука, 2022. С. 33–38.
4. Кравченко В. В. Межпредметные связи физики и математики // XVII Царскосельские чтения: материалы международной научной конференции (Санкт-Петербург, 23–24 апреля 2013 года) / под ред. В. Н. Скворцова. Т. 2. СПб: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2013. С. 206–210.
5. Локк Д. Педагогические сочинения / пер. с англ. М.: Учпедгиз, 1939. 320 с.
6. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1945. 1023 с.
7. Холина С. А., Ильина Д. А. Методика изучения производной в средней школе // Фундаментальные проблемы математики, физики и математического образования: научные исследования в начале III тысячелетия: сборник трудов кафедры математического анализа и геометрии. М.: МГОУ, 2021. С. 74–78.
8. Черемных Д. К. Межпредметные связи физики с математикой при изучении механики в средней школе // Проблемы теории и практики инновационного развития и интеграции современной науки и образования : материалы V Международной научно-практической конференции (Москва, 14 февраля 2024 года). М.: Принтика, 2024. С. 84–86.
9. Шурыгин В. Ю., Шурыгина И. В. Активизация межпредметных связей физики и математики как средство формирования метапредметных компетенций школьников // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 41–44.

REFERENCES

1. Gran, T. N. (2018). Implementation of interdisciplinary connections in teaching mathematics and physics. In: Problems and prospects for the development of education in physics: General education institutions, pedagogical universities: reports of the scientific and practical conference (Moscow, April 11–12, 2018). Moscow: Moscow State University of Education Publ., pp. 52–56 (in Russ.).

2. Komensky, Ya. A. (1982). Selected pedagogical works: in 2 volumes. Moscow, Pedagogy Publ. Vol. 1. (in Russ.).
3. Kondaurova, T. A. (2022) Ways to implement interdisciplinary connections between mathematics and physics in the school curriculum of general education. In: Science and education in the context of global transformation: collection of articles from the V International scientific and practical conference (Petrozavodsk, June 09, 2022). Petrozavodsk: Novaya Nauka Publ., pp. 33–38 (in Russ.).
4. Kravchenko, V. V. (2013). Interdisciplinary connections between physics and mathematics. In: XVII Tsarskoye Selo Readings: materials of the international scientific conference (St. Petersburg, April 23–24, 2013). Vol. 2. St. Petersburg: Leningrad State University named after A. S. Pushkin Publ. pp. 206–210 (in Russ.).
5. Locke, D. (1939). Pedagogical works. Moscow: Uchpedgiz Publ. (in Russ.).
6. Ushinsky, K. D. (1945). Selected pedagogical works. Moscow: State educational and pedagogical publishing house of the People's Commissariat of Education of the RSFSR (in Russ.).
7. Kholina, S. A. & Ilyina, D. A. (2021). Methodology for studying the derivative in high school. In: Fundamental problems of mathematics, physics and mathematical education: scientific research at the beginning of the 3rd millennium: collected works of the department of mathematical analysis and geometry. Moscow: MGOU Publ., pp. 74–78 (in Russ.).
8. Cheremnykh, D. K. (2024). Interdisciplinary connections of physics with mathematics in the study of mechanics in high school. In: Problems of the theory and practice of innovative development and integration of modern science and education: materials of the V International scientific and practical conference (Moscow, February 14, 2024). Moscow: Printika Publ., pp. 84–86 (in Russ.).
9. Shurygin, V. Yu. & Shurygina, I. V. (2016). Activation of physics and mathematics inter subject communications as the means of forming students' metasubject competencies. In: Karelian Scientific Journal, 5, 4 (17), 41–44 (in Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Черемных Данил Константинович – аспирант кафедры фундаментальной физики и нанотехнологии Государственного университета просвещения;
e-mail: dkcheremnykh@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Danil K. Cheremnykh – Postgraduate Student of the Department of Fundamental Physics and Nanotechnology of Federal State University of Education;
e-mail: dkcheremnykh@gmail.com

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-2-96-110

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

Чжао И

Синьцзянский университет, г. Урумчи, Китайская Народная Республика

e-mail: acr2250806@126.com

Поступила в редакцию 07.02.2025

После доработки 14.04.2025

Принята к публикации 22.04.2025

Аннотация

Цель. В статье проводится комплексный анализ организационно-методических аспектов обучения аудированию студентов-филологов, изучающих русский язык как иностранный, на начальном этапе в китайских вузах. Был осуществлён опрос преподавателей с целью выявить существующие проблемы и определить перспективные направления совершенствования данного процесса.

Методология и методы. Исследование базируется на комплексном подходе, интегрирующем принципы коммуникативного и деятельностного подходов, а также учитывающем психолингвистические и методические аспекты обучения аудированию студентов-филологов, изучающих русский язык как иностранный. Применялись принципы системного подхода и теории учебной деятельности. Использовались методы анкетирования преподавателей, а также количественного и качественного анализа полученных данных.

Результаты. Проведённое исследование выявило преобладание аудиовизуальных методов и комбинированных упражнений в практике обучения аудированию студентов-филологов, изучающих русский язык как иностранный, в китайских вузах. Наряду с этим, установлены проблемы, связанные с недостаточным методическим обеспечением, ограниченностью ресурсов, слабой языковой подготовкой студентов-филологов и неполным использованием внеаудиторной работы.

Теоретическая и/или практическая значимость. Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в развитии методики преподавания русского языка как иностранного, углубляя понимание особенностей обучения аудированию на начальном этапе в китайских вузах и определяя влияние языковых, методических и психологических факторов на эффективность этого процесса. Работа способствует развитию концепции комплексного подхода к обучению, подчёркивая важность интеграции современных технологий, мультимедийных и аутентичных ресурсов, а также активного использования внеаудиторной работы. Исследование расширяет теоретическую базу лингводидактики, дополняя её положениями о влиянии иноязычной среды, необходимости использования аутентичных материалов, а также внедрения современных интерактивных технологий. Практическая значимость состоит в возможности применения полученных данных для разработки методических рекомендаций, адаптации учебных материалов, создания базы ресурсов и дополнительных упражнений по аудированию, оптимизации учебного процесса и обеспечения методической поддержки пре-

подавателей, способствуя повышению качества обучения аудированию китайских студентов-филологов, изучающих русский язык как иностранный, в китайской иноязычной среде.

Выводы. Результаты подчёркивают необходимость создания библиотеки ресурсов и дополнительных упражнений по аудированию, внедрения современных технологий и повышения квалификации преподавателей для эффективного обучения аудированию студентов-филологов, изучающих русский язык как иностранный. Для решения выявленных проблем необходим комплексный подход, сочетающий современные методики и аутентичные материалы.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, обучение аудированию, китайские вузы, начальный этап обучения, методика преподавания, методические проблемы, коммуникативная компетенция, ресурсы, технологии, анкетирование преподавателей

Благодарности. Исследование выполнено в рамках гранта, предоставленного Центром изучения Центральной Азии и России при Китайском национальном исследовательском центре «Один пояс – один путь» Государственного комитета по делам национальностей.

Для цитирования: Чжао И. Организационно-методические аспекты обучения аудированию китайских студентов-филологов, изучающих русский язык как иностранный // Московский педагогический журнал. 2025. №2. С. 96–110. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-96-110>

Original research article

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING LISTENING SKILLS TO PHILOLOGY STUDENTS STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Zhao Yi

Xinjiang University, Urumqi, People's Republic of China

e-mai: acr2250806@126.com

Received by the editorial office 07.02.2025

Revised by the author 14.04.2025

Accepted for publication 22.05.2025

Abstract

Aim. To conduct a comprehensive analysis of the organizational and methodological aspects of teaching Russian as a foreign language (RFL) listening skills at the beginner level in Chinese universities. A survey of teachers was conducted in order to identify existing problems and determine promising directions for improving this process.

Research methods. This study is based on a comprehensive approach that integrates the principles of communicative and activity-based approaches, while also considering the psycholinguistic and methodological aspects of teaching Russian as a foreign language (RFL) listening skills. The principles of a systemic approach and the theory of learning activity were also applied. The methods used included a questionnaire survey of teachers and quantitative and qualitative analysis of the obtained data.

Results. The conducted research revealed the predominance of audiovisual methods and combined exercises in the practice of teaching Russian as a foreign language (RFL) listening skills in Chinese universities. Furthermore, the study identified problems related to insufficient methodological support, limited resources, students' weak language proficiency, and the incomplete utilization of extra-curricular activities.

Theoretical and/or practical significance. The theoretical and practical significance of the study lies in its contribution to the methodology of teaching Russian as a foreign language (RFL), deepening the understanding of the specifics of teaching listening skills at the beginner level in Chinese universities, and determining the influence of linguistic, methodological, and psychological factors on the effectiveness of this process. The work contributes to the development of the concept of an integrated approach to teaching, emphasizing the importance of integrating modern technologies, multimedia and authentic resources, as well as the active use of extracurricular work. The research expands the theoretical base of linguodidactics, supplementing its provisions on the influence of a foreign language environment, the necessity of using authentic materials, and the implementation of modern interactive methods. The practical significance lies in the possibility of applying the data obtained to develop methodological recommendations, adapt educational materials, create a resource base, optimize the educational process, and provide methodological support for teachers, contributing to improving the quality of RFL listening skills instruction in the Chinese foreign language environment.

Conclusions. The results emphasize the need for creating a resource and extra tasks library, implementing modern technologies, and enhancing teacher training to ensure effective RFL listening skills instruction. To address the identified problems, a comprehensive approach is necessary, combining modern teaching methods and authentic materials.

Keywords: Russian as a Foreign Language (RFL), teaching listening comprehension, Chinese universities, initial stage of learning, teaching methodology, methodological challenges, communicative competence, resources, technologies, teacher questionnaire

Acknowledgements. The research was carried out within the framework of a grant provided by the Center for the Study of Central Asia and Russia at the Chinese National Research Center "One Belt, One Road" of the State Committee for Ethnic Affairs.

For citation: Zhao, Yi. (2025). Organizational and methodological aspects of teaching listening skills to philology students studying Russian as a foreign language. In *Moscow Pedagogical journal*, 2, 96–110. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-96-110>

ВВЕДЕНИЕ

В современном мире, где процессы глобализации и межкультурное взаимодействие приобретают всё большее значение, владение иностранными языками, в частности, русским, становится ключевым фактором успешной коммуникации и профессиональной деятельности [8, с. 394]. Этот тренд усиливает **актуальность** изучения русского языка как иностранного (далее – РКИ) во всём мире, а особенно в Китае, где наблюдается устойчивый рост интереса к русскому языку. В этом контексте эффективное обучение аудированию как одному из важнейших видов речевой деятельности, приобретает первостепенное значение для формирования коммуникативной компетенции студентов-филологов, изучающих русский язык как иностранный.

Однако практика показывает, что формирование навыков восприятия русской речи на слух представляет значительные трудности для студентов-филологов, обучающихся в китайских вузах [3, с. 39; 7, с. 803; 10, с. 123]. Эти трудности обусловлены как спецификой иноязычной среды, так и объективными трудностями в восприятии иноязычной речи на слух, а также недостаточной эффективностью существующих методических подходов и ограниченностью использования современных технологий.

Для понимания этих трудностей важно рассмотреть историческое развитие методик обучения аудированию в Китае. В 1950–1970-е гг. аудирование рассматривалось как вспомогательный навык, а обучение аудированию строилось на грамматико-переводческом методе с ис-

пользованием ограниченных аудиоматериалов, таких как граммофонные записи [13, с. 12–15]. В 1980–1990-е гг. с развитием технологий и внедрением коммуникативного подхода обучение аудированию стало более практико-ориентированным, с использованием аудиокассет, радиопередач и фрагментов фильмов [14, с. 14–15]. Исследования в области обучения аудированию РКИ, проводимые китайскими лингвистами и методистами в 90-х гг. и ранее, опирались на опыт советской методической школы. В 2000-е гг. с распространением интернета и мультимедийных технологий обучение аудированию стало более доступным и разнообразным, с использованием онлайн-курсов, видеоматериалов [15, с. 66–68]. В последние десять лет обучение аудированию на русском языке развивается под влиянием опыта преподавания английского языка, с акцентом на оптимизацию учебного процесса в условиях ограниченного времени. Это привело к появлению новых подходов, таких как «продукт-ориентированное обучение»¹, предложенное китайским учёным Вэнь Цюфан (2015), и смешанные форматы, сочетающие традиционные и цифровые методы (использование онлайн-платформ, мобильных приложений и др.).

Изучение исторического развития методик обучения аудированию выявляет ключевую тенденцию: адаптация к сов-

ременным условиям требует учёта специфики целевой аудитории. Как отмечают исследователи (И. А. Гончар, М. В. Калугина, О. В. Никифорова и др.), обучение аудированию РКИ в китайской аудитории представляет собой актуальную задачу, требующую разработки специализированных методик, учитывающих лингвокультурные особенности обучающихся.

Несмотря на значительный прогресс, анализ научных публикаций, посвящённых методике преподавания РКИ (Е. И. Пассов, А. Н. Щукина и др.), выявил недостаточную разработанность темы обучения аудированию на начальном этапе в специфических условиях китайских вузов.

Существующие исследования, как правило, рассматривают общие принципы, упуская из виду специфические проблемы и потребности преподавателей, работающих в китайской образовательной среде. Кроме того, ощущается недостаток эмпирических данных, основанных на опыте самих преподавателей [3, с. 39].

Для преодоления указанных ограничений, данное исследование направлено на комплексный анализ организационно-методических аспектов обучения аудированию китайских студентов-филологов, изучающих РКИ на начальном этапе, основанный на результатах опроса преподавателей с **целью** выявления существующих проблем и определения перспективных направлений совершенствования данного процесса. Для достижения поставленной цели в рамках данного исследования предстоит решить следующие **задачи**:

1. Изучить текущую организацию учебного процесса по аудированию китайских студентов-филологов, изучающих РКИ на начальном этапе.

2. Определить критерии отбора учебных пособий по развитию аудитивных навыков на начальном этапе обучения РКИ для китайских студентов-филологов.

¹ Производственно-ориентированный подход (“Production-Oriented Approach”, POA), предложенный и усовершенствованный профессором Вэнь Цюфан и её командой в 2015 г., позаимствовал идеи из гипотезы входа Крашена, гипотезы выхода Свейна и гипотезы взаимодействия Лонга и постоянно развивается как педагогическая модель для улучшения преподавания английского языка в классе на высшем уровне в материковом Китае (Wen 2015, с. 547). Объединяя сильные стороны китайских традиционных подходов к обучению и западной педагогики, она основана на «гипотезе подхода, ориентированного на вывод и ввод», которая вовлекает учащихся в процесс производства. Этот подход к обучению призван повысить эффективность преподавания языка в китайском контексте [12, с. 241–243].

3. Выявить ключевые проблемы обучения аудированию китайских студентов-филологов, изучающих РКИ на начальном этапе, и разработать пути их решения.

4. Проанализировать практику использования современных цифровых ресурсов для организации внеаудиторного обучения аудированию студентов-филологов (РКИ) и обосновать необходимость создания систематизированной ресурсной базы.

Научная новизна данного исследования заключается в комплексном анализе организационно-методических аспектов обучения аудированию студентов-филологов, изучающих РКИ, на начальном этапе в китайских вузах.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

I. Организация процесса обучения аудированию китайских студентов-филологов РКИ на начальном этапе

В исследовании, посвящённом преподаванию аудирования на русском языке в вузах Китая, приняли участие 81 преподаватель из 48 учебных заведений, расположенных в 21 регионе страны. Анализ распределения преподавателей по стажу преподавания русского языка показал, что 22,22% респондентов имеют опыт работы в преподавании русского языка менее 5 лет, 28,4% – от 6 до 10 лет, 35,8% – от 11 до 20 лет, и 13,58% – более 20 лет. При этом 66,67% опрошенных проводят

занятия по аудированию на русском языке для студентов-филологов, в то время как 33,33% не преподают данный аспект. Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство преподавателей, участвующих в исследовании, обладают значительным опытом работы, что может гарантировать репрезентативность и достоверность полученных результатов.

Результаты анализа форматов занятий по аудированию русской речи для студентов-филологов на начальном этапе обучения (рис. 1) демонстрируют, что в большинстве китайских вузов доминирующей формой обучения являются аудиовизуальные курсы, составляющие 61,73% от общего числа занятий. Данное обстоятельство соответствует требованиям «Учебной программы по специальности “Русский язык” для вузов КНР» и подчёркивает возрастающую роль мультимедийных ресурсов в образовательном процессе [6, с. 231; 9, с. 47–48]. В то же время 22,22% учебных заведений реализуют программы, ориентированные исключительно на развитие навыков аудирования, а 16,05% используют интегрированные курсы (аудирование и говорение). Полученные данные свидетельствуют о широком распространении аудиовизуальных курсов в китайских вузах, что подтверждает значимость мультимедийных материалов в современном образовательном процессе. Однако, несмотря на активное внедрение современных технологий, тра-

第4题：贵校俄语专业初级听力教学的课型为？ Какой тип занятий по аудированию русской речи для студентов-филологов используется на начальном этапе в вашем университете？ [单选题]

选项	小计	比例
视听说课 Аудиовизуальные занятия	50	61.73%
听力课 Аудирование	18	22.22%
听说课 Аудирование и говорение	13	16.05%

Рис. 1 / Fig. 1. Типы занятий по аудированию РКИ / Types of RFL Listening Classes

Источник: разработано автором.

диционные методы, такие как прослушивание аудиозаписей и речевая практика, продолжают оставаться востребованными и сохраняют свою актуальность.

Анализ интенсивности занятий по аудированию выявил, что 74,07% высших учебных заведений организуют учебный процесс с частотой два академических часа в неделю. Данная периодичность соответствует стандартам, установленным «Учебной программой по специальности «Русский язык» для вузов КНР», и обеспечивает оптимальный баланс между интенсивностью обучения и усвоением учебного материала. В то же время 19,74% образовательных учреждений практикуют занятия продолжительностью два академических часа с интервалом в одну неделю, а 6,17% вузов, включая Университет Хэйхэ, проводят три и более академических часа в неделю, что свидетельствует о стремлении к более глубокому погружению студентов в языковую среду. Редкость использования формата занятий продолжительностью один академический час раз в две недели (например, в Синьцзянском университете) указывает на необходимость разработки дополнительных методических

материалов для самостоятельной работы студентов, что позволит обеспечить регулярную практику аудирования в промежутках между аудиторными занятиями.

Согласно результатам исследования, касающегося заданий по аудированию во внеаудиторное время (рис. 2): 46,91% преподавателей регулярно назначают задания по аудированию во внеаудиторное время, 41,98% используют их изредка, а 11,11% вовсе не предоставляют таких заданий. Это свидетельствует о том, что большинство преподавателей признают значимость аудирования как инструмента для развития языковых навыков и речевых умений. Однако существует значительный потенциал для более активного внедрения внеаудиторных заданий, что способствовало бы повышению эффективности обучения. Внеаудиторные мероприятия не только развивают навыки аудирования, но и повышают мотивацию студентов к самостоятельной работе, предоставляя им возможность совершенствовать навыки парной и групповой работы, а также удовлетворять коммуникативные потребности [1, с. 102–103].

Результаты опроса, посвящённого использованию комбинированных

第11题：您在初级俄语听力课堂**教学外**是否给学生布置听力学习任务？Даете ли вы задания по обучению аудированию русской речи студентам-филологам на начальном этапе во внеаудиторное время？

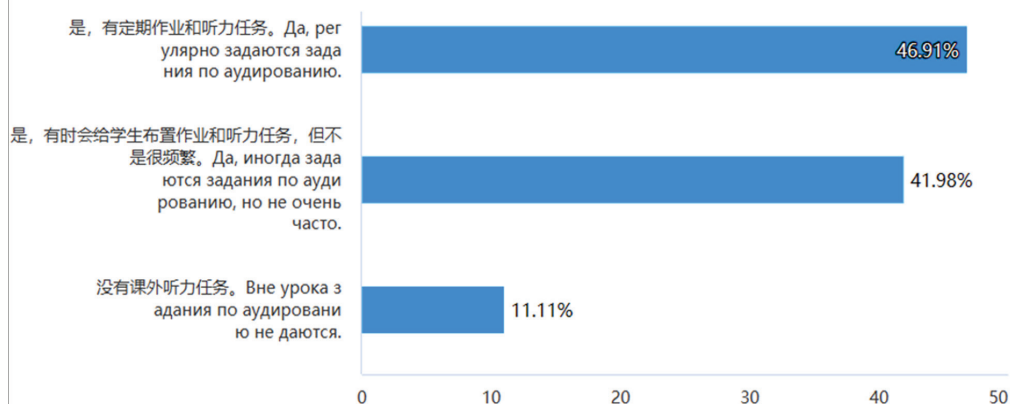


Рис. 2 / Fig. 2. Распределение ответов о практике назначения внеаудиторных заданий по аудированию / Distribution of Extracurricular RFL Listening Assignment Practices

Источник: разработано автором.

форм упражнений для развития навыков аудирования у студентов-филологов (рис. 3), показали, что большинство преподавателей (79,01%) отдают предпочтение упражнениям, направленным на развитие комбинированных речевых компетенций, таких как «аудирование и говорение», «аудирование и письмо» или «аудирование и чтение».

Значительная часть преподавателей (19,75%) применяет этот подход эпизодически, и лишь небольшое меньшинство (1,23%) не использует его вовсе. Таким образом, подавляющее большинство преподавателей (98,76%) так или иначе применяет комбинированные формы упражнений для развития аудитивных навыков, что подтверждает их признанную эффективность. Эти данные также согласуются с мнением, что интеграция аудирования с другими видами речевой деятельности является важным условием для эффективного формирования аудитивных навыков и достижения комплексного владения русским языком [2, с. 143]. Это подчёркивает важность комплексного подхода и интеграции навыков в современных методиках преподавания аудирования и требует дальнейшего методического обеспечения.

Подводя итоги части, можно отметить, что обучение аудированию китайских студентов-филологов на начальном этапе характеризуется преобладанием аудиовизуальных методов при сохранении традиционных подходов. Несмотря

на оптимальную интенсивность занятий и активное использование интегрированных упражнений, потенциал внеаудиторной работы реализован не полностью, что указывает на пути дальнейшего методического совершенствования.

II. Анализ учебников и критерии их отбора для обучения аудированию на начальном этапе РКИ китайских студентов-филологов

На начальном этапе обучения русскому языку китайских студентов-филологов используется более 13 различных учебных пособий по аудированию. Согласно результатам исследования (рис. 4), наиболее популярными среди них являются следующие: «Базовый аудиовизуальный курс русского языка 1» (28,4%), «Курс по аудированию русского языка "Восток" 1-2» (23,46%), «Аудиовизуальный курс русского языка для вузов 1» (19,75%), «Аудирование. Интенсивный курс 1» (14,81%) и «Шаг по шагам. Основной аудио-визуальный курс русского языка» (14,81%). Эти данные отражают предпочтение преподавателей к учебным материалам, сочетающим аудио- и визуальные компоненты, что соответствует современным требованиям к обучению аудированию. Кроме того, опрос показал, что китайские вузы демонстрируют самостоятельность в выборе учебных пособий, адаптируя их к специфическим потребностям и задачам своих образовательных программ.

第13题: 您会用听说结合、听写结合或听读结合的听力练习形式帮助学生提高俄语听力水平吗?

Используете ли вы одновременно какие-либо из следующих видов речевой деятельности:

"аудирование и говорение", "аудирование и письмо" или "аудирование и чтение", чтобы помочь студентам-филологам улучшить навыки аудирования на русском языке?

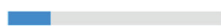
选项*	小计*	比例
会, 经常这样 Да, всегда использую.	64	 79.01%
会, 偶然这样 Да, иногда использую.	16	 19.75%
不会, 从不这样 Нет, никогда не использую.	1	 1.23%

Рис. 3 / Fig. 3. Типы занятий по аудированию РКИ / Types of RFL Listening Classes

Источник: разработано автором.

第6题：贵校俄语专业学生使用的初级俄语听力教材是？ Какие учебники по аудированию русского языка используются студентами-филологами на начальном этапе в вашем университете？



Рис. 4 / Fig. 4. Предпочтения учебных материалов по аудированию РКИ на начальном этапе / Preferences for RFL Listening Materials at the Elementary Stage

Источник: разработано автором.

При выборе учебных материалов преподаватели руководствуются рядом ключевых критериев (рис. 5). Наиболее важными из них являются: наличие мультимедийных ресурсов и вспомогательных материалов (85,19%), обилие упражнений для самостоятельной работы (72,84%), возможность их использования во внеу-

диторное время (70,37%), постепенность обучения (66,67%) и отражение современных концепций обучения (60,49%). Это свидетельствует о стремлении преподавателей использовать не просто учебники, а практические инструменты для развития навыков аудирования, подходящие как для занятий в классе, так и

第7题：如果由您决定，您选择高校俄语听力教材的主要标准是什么？ Назовите основные критерии при выборе в университетах учебников по аудированию на русском языке？ [多选题]



Рис. 5 / Fig. 5. Критерии выбора материалов для аудирования РКИ (мнение преподавателей) / Criteria for Choosing RFL Listening Materials (Teachers' Perspective)

Источник: разработано автором.

для самостоятельной работы. Акцент на мультимедийных ресурсах и заданиях отражает необходимость погружения в аутентичную языковую среду, а постепенность обучения обеспечивает последовательное развитие навыков.

При этом при выборе учебных материалов, особенно аудиоматериалов, необходимо учитывать не только очевидные требования, такие как воспитательная ценность, увлекательность сюжета, информативность и достоверность, но и соответствие возрастным особенностям обучающихся и целям обучения. Крайне важно, чтобы используемые материалы, и особенно аудиоматериалы, были аутентичными [4], отражая культуру, речевые нормы и реалии жизни носителей языка. Это способствует более эффективному обучению современному русскому языку и формированию у студентов навыков, необходимых для успешной коммуникации в реальных условиях.

Основной вывод данной части: преподаватели отдают предпочтение аудиовизуальным пособиям, при выборе уделяя

особое внимание мультимедийному сопровождению и возможностям для самостоятельной работы, что отражает современные требования к сочетанию технологической оснащённости и автономности обучения аудированию.

III. Проблемы обучения аудированию китайских студентов-филологов на начальном этапе

В ходе анализа практики обучения аудированию китайских студентов-филологов, изучающих РКИ на начальном этапе, были выявлены проблемные аспекты, затрудняющие процесс овладения данным видом речевой деятельности. Согласно результатам исследования (рис. 6), эти трудности обусловлены языковыми, ресурсными, психологическими и методическими факторами.

Основные трудности включают: языковые проблемы (ограниченный словарный запас – 79,01%, сложности с восприятием быстрой речи – 69,14%, недостаточное знание грамматики – 67,9%, трудности с фонетикой и интонацией –

第8题: 根据您的经验, 俄语专业学生初级听力学习遇到的主要问题和困难是? Каковы, с вашей точки зрения, основные проблемы и трудности в обучении аудированию русской речи студентов-филологов на начальном этапе? [多选题]



Рис. 6 / Fig. 6. Трудности студентов при изучении аудирования РКИ (начальный этап) / Difficulties Faced by Students in RFL Listening (Beginner Level)

Источник: разработано автором.

58,02%); *дефицит учебных ресурсов* (нехватка аудио/видеоматериалов – 48,15%, отсутствие систематизированных упражнений – 35,8%, недостаток специализированных приложений – 27,16%); *психологические барьеры* (страхи, тревожность и низкая мотивация – 39,51%); а также методические сложности (неэффективные стратегии прослушивания и перекося в пользу чтения/письма – по 37,04%, проблема больших разноуровневых групп – 2,47%).

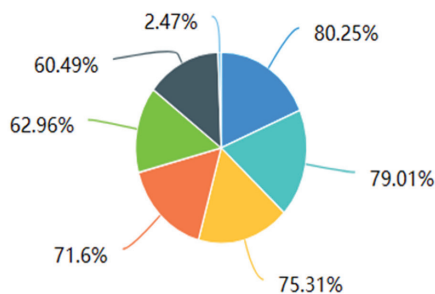
Эти результаты подчёркивают необходимость комплексного подхода к совершенствованию языковой и речевой подготовки, методического обеспечения и психолого-педагогического сопровождения. Интеграция информационно-компьютерных технологий (ИКТ) в учебный процесс представляется перспективным направлением для решения выявленных проблем.

Помимо трудностей, с которыми сталкиваются студенты-филологи при изучении аудирования на русском языке, преподаватели также испытывают слож-

ности при обучении аудированию на начальном этапе (рис. 7). Наиболее значимые из них: недостаточность ресурсов и разнообразия упражнений (80,25%), ограниченность времени и перегруженность занятий (79,01%), неадекватность учебных материалов (75,31%). К другим проблемным аспектам относятся: недостаток вариативных методов обучения (71,6%), сложности, связанные с мотивацией и взаимодействием студентов-филологов (62,96%), а также недостаточная интеграция ИКТ в учебный процесс (60,49%). Минимальное количество преподавателей (2,47%) считает пассивность студентов-филологов основной проблемой.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости системного решения выявленных проблем, включающего разработку новых учебных материалов, внедрение современных методик обучения и активное использование ИКТ [5, с. 658–668]. Важным аспектом является также повышение квалификации преподавателей для эффективного применения

第14题: 您认为目前初级俄语听力教学存在哪些问题? 哪些问题, 按您的意见, 存在于现在学习俄语听力时的初级水平在中国?



- 初级听力练习种类不够丰富, 缺乏题库资源 不足够的多样性练习在听力学习初期...
- 课时少、课程内容多、任务重 少量听力课时, 大量信息和较大的课堂负担。
- 教学材料不够贴合真实语境中的实际情况 学习材料不够适应实际情况, 导致学习...
- 教学方法、手段不够多样化 不足够的多样性方法和学习手段
- 师生互动不充分, 难以激发学生的学习兴趣 不足够的师生互动, 学习困难...
- 教学结合信息技术不足 不足够的信息化技术整合在教师教学...
- 其他, 请指出 其他, 请指出, 请注明

Рис. 7 / Fig. 7. Основные проблемы обучения аудированию РКИ на начальном этапе / Difficulties in RFL Listening for Beginners

Источник: разработано автором.

инновационных подходов и их адаптации к потребностям студентов-филологов. Реализация этих мер позволит не только преодолеть существующие трудности, но и повысить качество обучения аудированию, сделав его более эффективным и мотивирующим для студентов.

На основании проведённого анализа были выявлены взаимосвязанные проблемы в обучении аудированию студентов-филологов, изучающих РКИ, и в преподавании РКИ, требующие комплексного решения. Системное внедрение современных методик, ИКТ и повышение квалификации преподавателей позволит повысить эффективность обучения для обеих сторон.

IV. Современные практики и перспективы использования цифровых ресурсов в обучении аудированию китайских студентов-филологов, изучающих РКИ

Анализ использования дополнительных упражнений по аудированию во внеаудиторной работе показал (рис. 8), что 33,33% преподавателей используют их «часто», 55,56% – «иногда», а 11,11% – «никогда». Таким образом, большинство преподавателей (88,89%) признаёт значимость внеаудиторной работы для развития навыков аудирования, однако активное использование дополнительных упражнений характерно лишь для трети

из них. Вероятно, это связано с недостатком методических материалов, временными ограничениями или отсутствием чётких рекомендаций по организации самостоятельной работы студентов-филологов. Подчёркивается, что активное применение дополнительных упражнений, особенно в сочетании с аудиторными занятиями, способствует более глубокому усвоению материала, развитию самостоятельности и повышению мотивации студентов к изучению русского языка как иностранного.

В качестве ресурсов для дополнительной работы по аудированию преподаватели активно применяют различные инструменты (рис. 9). Наибольшей популярностью пользуются приложения и платформы с аудио- и видеоконтентом (75%), такие как Bilibili, Himalaya и Видео-аккаунт WeChat. Также востребованы вспомогательные учебные пособия (63,89%) и специализированные банки ресурсов (56,94%). Реже используются онлайн-курсы, включая МООС (33,33%), и российские мультфильмы (2,78%). Данное сочетание ресурсов свидетельствует об активном внедрении цифровых технологий в образовательный процесс, дополняющем традиционные методы обучения. Это не только расширяет возможности для углублённого изучения дисциплины, но и способствует самообразованию и личностному развитию студентов. Вместе

第9题：您会适当地选择课外听力材料作为初级俄语听力课堂的补充练习吗？Подбираете ли вы при подготовке внеаудиторных материалов по аудированию дополнительные упражнения для занятий по русскому языку для студентов-филологов на начальном этапе？

[单选题]

选项	小计	比例
经常这样 Часто	27	33.33%
偶尔这样 Иногда	45	55.56%
从不这样 Никогда	9	11.11%

Рис. 8 / Fig. 8. Частота использования дополнительных упражнений по аудированию РКИ / Frequency of Use of Supplementary RFL Listening Exercises

Источник: разработано автором.

第10题：针对**初级**俄语听力教学，您比较偏好使用的听力补充材料来源是？ Какие дополнительные материалы по аудированию вы предпочитаете для обучения аудированию для начинающих изучать русский язык? [多选题]

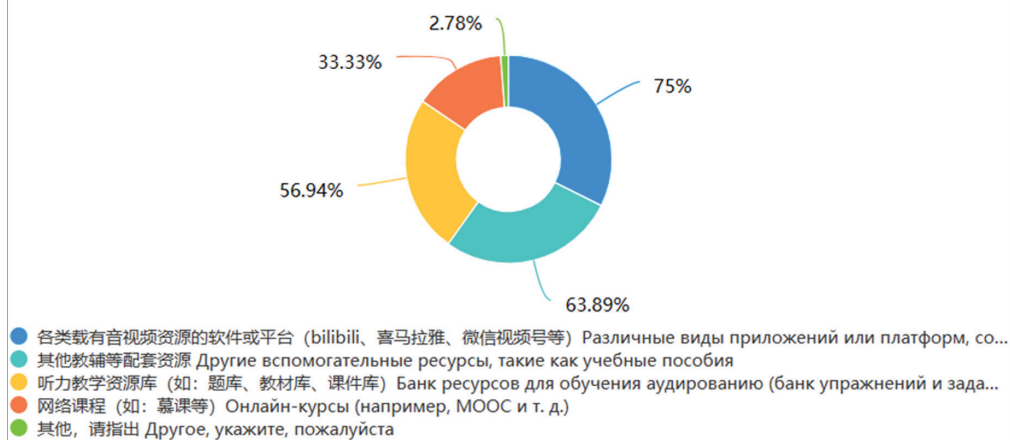


Рис. 9 / Fig. 9. Предпочтения пользователей в выборе типов ресурсов для обучения аудированию РКИ / User preferences for types of RFL listening resources

Источник: разработано автором.

с тем, для более эффективного использования доступных ресурсов необходимо дальнейшее развитие методической базы, повышение цифровой грамотности преподавателей и разработка рекомендаций по интеграции современных технологий в учебный процесс.

Результаты опроса о необходимости создания библиотеки ресурсов и упражнений по аудированию для студентов-филологов на начальном этапе обучения (рис. 10) демонстрируют, что подавляющее большинство преподавателей (74,07%) считают данную инициативу крайне необ-

第12题：您认为**初级**俄语听力教学创建**听力资源库和习题库**是必要的吗？ Считаете ли вы необходимым создать библиотеку ресурсов и упражнений по аудированию для студентов-филологов на начальном этапе?

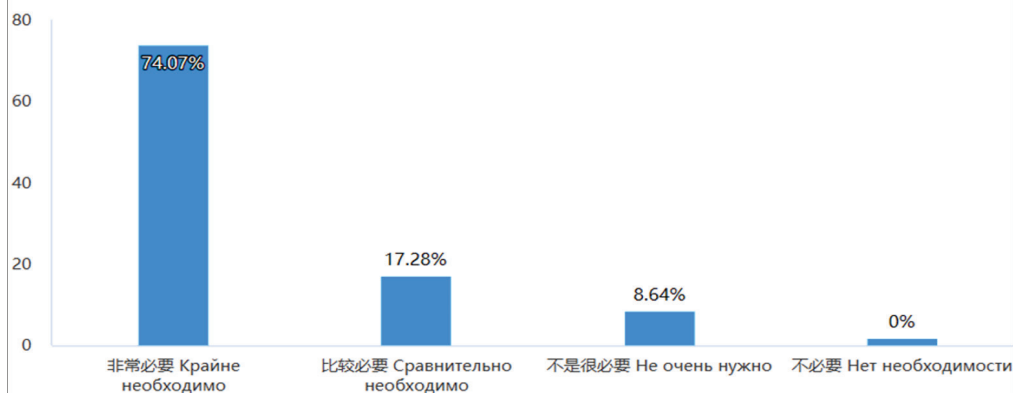


Рис. 10 / Fig. 10. Мнение преподавателей о необходимости создания ресурсов по аудированию РКИ (начальный этап) / Teachers' Views on the Need for RFL Listening Resources (Beginner Level)

Источник: разработано автором.

ходимой, 17,28% – сравнительно необходимой, и лишь 8,64% – не очень нужной. Отсутствие ответов «не нужно» (0%) свидетельствует о признании потенциальной пользы библиотеки даже теми преподавателями, которые не считают её приоритетной. Это подчёркивает актуальность данной инициативы для повышения качества учебного процесса.

Создание библиотеки ресурсов и упражнений по аудированию может существенно облегчить работу преподавателей за счёт предоставления систематизированных материалов для занятий. Кроме того, это позволит повысить мотивацию студентов-филологов, изучающих РКИ, благодаря разнообразию заданий и ресурсов, что особенно важно на начальном этапе формирования базовых навыков восприятия речи на слух.

Таким образом, результаты опроса подтверждают необходимость разработки и внедрения библиотеки ресурсов и упражнений по аудированию в качестве значимого шага в повышении качества обучения РКИ.

Анализ ответов на открытые вопросы анкеты, посвящённые использованию и развитию электронных учебно-методических ресурсов для обучения аудированию РКИ на начальном этапе, выявил, что 63% преподавателей предложили конкретные меры по совершенствованию процесса обучения аудированию. Среди ключевых предложений выделяются: оптимизация учебного процесса, разработка адаптированных мультимедийных материалов, создание разнообразных упражнений [11, с. 536–537], систематизация электронных ресурсов и интеграция компьютерных технологий. Особое внимание уделяется необходимости создания общенациональной базы данных для обмена материалами между вузами. Эти предложения отражают насущную потребность в модернизации подходов к обучению. Внедрение мультимедийных компонентов и виртуальных симуляций позволит приблизить учебный процесс к

реальной языковой среде, а единая система обмена ресурсами обеспечит стандартизацию качества материалов.

Данная часть исследования подтверждает важность внеаудиторной работы по развитию навыков аудирования, но выявляет проблему недостаточной систематизации учебных материалов. Создание цифровой ресурсной базы, включающей упражнения, является оптимальным решением для повышения эффективности самостоятельной работы студентов и деятельности преподавателей. Реализация этого подхода позволит устранить разрыв между теоретическим признанием значимости внеаудиторного обучения и его практическим применением.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование организации обучения аудированию китайских студентов-филологов РКИ на начальном этапе позволило выявить ключевые организационно-методические аспекты. В организационном плане преобладают аудиовизуальные методы обучения (61,73% вузов) и оптимальная интенсивность занятий (74,07% вузов – 2 часа в неделю), однако наблюдается недостаточное использование потенциала внеаудиторной работы (только 46,91% преподавателей регулярно дают аудитивные задания). В методическом плане преобладают комбинированные формы упражнений (98,76% преподавателей) и предпочтение учебных пособий с мультимедийным сопровождением (85,19%), но остро ощущается необходимость создания систематизированной базы ресурсов (74,07% преподавателей).

Основными проблемами остаются языковые трудности студентов (79,01% – ограниченный словарный запас), дефицит учебных ресурсов (48,15% – нехватка аудио-/видеоматериалов) и методические сложности преподавателей (80,25% – недостаток разнообразных упражнений).

Для решения выявленных проблем предлагается комплекс организационно-методических мер, включающий со-

здание общенациональной цифровой платформы аудитивных ресурсов, оптимизацию соотношения аудиторной и самостоятельной работы, разработку системы обмена методическими материалами между вузами, разработку адаптированных учебных комплексов с мультимедийными компонентами, создание

дифференцированных упражнений для разноуровневых групп, активное внедрение ИКТ-технологий и виртуальных симуляций, а также регулярное повышение квалификации преподавателей. Это будет способствовать повышению качества обучения аудированию китайских студентов-филологов, изучающих РКИ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аликова С. В. О роли внеаудиторных мероприятий при изучении иностранного языка в вузах // *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. 2022. № 1-1 (64). С. 101–104.
2. Благов Ю. В. Применение интеграционного подхода при формировании иноязычных компетенций // *Современное педагогическое образование*. 2023. № 11. С. 142–144.
3. Зулхьят А. Трудности обучения аудированию русской речи китайских студентов и пути их преодоления // *Русский язык за рубежом*. 2007. № 5. С. 39–43.
4. Кони́на Ю. М. Технология работы с аудиоматериалами при обучении аудированию // *Актуальные вопросы изучения иностранного языка в вузе: межвузовский сборник научных трудов*. Рязань: Изд-во Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища им. В. Ф. Маргелова, 2017. С. 43–47.
5. Лазарева Л. В., Стяжкова Н. М. Как цифровые технологии мотивируют студентов к обучению // *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания*. 2023. Т. 42. № 4. С. 658–671.
6. Ли Баохун. Развитие и практика использования информационных технологий в обучении русскому языку студентов вузов КНР // *Преподаватель XXI век*. 2020. № 4. С. 226–233.
7. Ли Линюнь, Пыркова Т. А., Невраева Н. Ю. Проблемы с аудированием у китайских студентов во время обучения русскому языку // *Педагогический журнал*. 2023. № 5А. Т. 13. С. 801–810.
8. Макаренко Ю. В. Сивцева А. С. Иноязычная межкультурная компетенция как ключевой аспект современного образования // *Мир науки, культуры, образования*. 2023. № 6 (103). С. 392–395.
9. Руденко-Моргун О. И. Мультимедиа как средство визуализации языковых явлений // *Вестник российского университета дружбы народов*. Сер.: Вопросы образования: языки и специальность. 2016. № 1. С. 47–55.
10. Чжао И, Азимов Э. Г. Изменения субтеста «аудирование» после реформы тестирования по русскому языку (I уровень) в китайских вузах // *Русский язык за рубежом*. 2023. № 5. С. 117–125.
11. Чирейкина О. Ю., Чирейкин М. К. Развитие аудитивных умений при обучении русскому языку студентов-иностранцев из стран Азиатско-Тихоокеанского региона // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2023. Т. 8. № 5. С. 532–538.
12. Illes E. Language use and language learning in POA // *Chinese Journal of Applied Linguistics (中国应用语言学. 英文)*. 2018. Vol. 41. № 2. С. 241–243.
13. 崇实. 试用听说法的初步体会[J] // *外语教学与研究*. 1965. №2. С. 12–15. (Чун Ши. Предварительный опыт применения метода аудирования и говорения // *Преподавание и исследование иностранных языков*, 1965. № 2. С. 12–15.)
14. 毛丽萍. 低年级俄语视听说课的分段教学[J] // *外语电化教学*. 1986. №3. С. 14–15. (Мао Липин. Сегментированное обучение аудиовизуального курса русского языка на младших курсах // *Обучение иностранным языкам с помощью технологий*. 1986. № 3. С. 14–15).
15. 刘丽芬. 多媒体辅助俄语听力教学模式探讨[J] // *北京理工大学学报(社会科学版)*. 2004. № 4. С. 66–68. (Лю Лифэнь. О моделях обучения аудированию на русском языке с помощью мультимедиа // *Вестник Пекинского технологического университета (издание по общественным наукам)*. 2004. №4. С. 66–68).

REFERENCES

1. Alikova, S. V. (2022). The role of extracurricular activities in the study of a foreign language in universities. In: *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 1-1 (64), 101–104 (in Russ.).
2. Blagov, Yu. V. (2023). Application of an integration approach in the formation of foreign language competencies. In: *Modern pedagogical education*, 11, 142–144 (in Russ.).

3. Zulkhayat, A. (2007). Difficulties in teaching listening comprehension of Russian speech to Chinese students and ways to overcome them. In: *Russian language abroad*, 5, 39–43 (in Russ.).
4. Konina, Yu M. (2017). Technology of working with audio materials in teaching listening. In: *Current issues of studying a foreign language at a university: interuniversity collection of scientific papers*. Ryazan: Publishing house of the Ryazan Higher Airborne Command School named after V. F. Margelov (in Russ.).
5. Lazareva, L. V. & Styazhkova, N. M. (2023). How digital technologies impact students' learning motivation. In: *Issues in journalism, education, linguistics*, 42, 4, 658–671 (in Russ.).
6. Li Baohong. (2020). Development and practice of using information technologies in teaching Russian language to Chinese university students. In: *Teacher of the 19th century*, 4, 226–233 (in Russ.).
7. Li Linyun, Pyrkova, T. A. & Nevraeva, N. Yu. (2023). Problems with listening skills of Chinese students while learning Russian. In: *Pedagogical journal*, 13 (5A), 801–810 (in Russ.).
8. Makarenko, Yu. V. & Sivtseva, A. S. (2023). Foreign language intercultural competence as a key aspect of modern education. In: *The world of science, culture, education*, 6 (103), 392–395 (in Russ.).
9. Rudenko-Morgun, O. I. (2016). Multimedia as an instrument of linguistic realia visualising. In: *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Education Issues: Languages and Specialty*, 1, 47–55 (in Russ.).
10. Zhao, Y & Azimov, E. G. (2023). Changes in the Listening Subtest after the Reform of Russian Language Testing (Level I) in Chinese Universities. In: *Russian Language Abroad*, 5, 117–125 (in Russ.).
11. Chireikina, O. Yu. & Chireikin, M. K. (2023). Development of Auditory Abilities when Teaching Russian to Foreign Students from the Countries of the Asia-Pacific Region. In: *Pedagogy. Theory & Practice*, 8, 5, 532–538 (in Russ.).
12. Illes, E. (2018). Language use and language learning in POA. In: *Chinese Journal of Applied Linguistics* (中国应用语言学. 英文), 41, 2, 241–243.
13. 崇实. (1965). 试用听说法的初步体会[J]. In: *外语教学与研究*, 2, 12–15.
14. 毛丽萍 (1986). 低年级俄语视听说课的分段教学[J]. In: *外语电化教学*, 3, 14–15.
15. 刘丽芬 (2004). 多媒体辅助俄语听力教学模式探讨[J]. In: *北京理工大学学报(社会科学版)*, 4, 66–68.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Чжао И – старший преподаватель факультета русского языка Института иностранных языков Синьцзянского университета (КНР);
<https://orcid.org/0009000872600829>; e-mai: acr2250806@126.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Zhao Yi – Senior Lecturer, Faculty of Russian Language, Institute of Foreign Languages, Xinjiang University (China);
<https://orcid.org/0009000872600829>; e-mai: acr2250806@126.com

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 377.112

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-2-111-122

ЛИЧНАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Богданова М. М., Кузеванова О. М.*

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Алтайский филиал,
г. Барнаул, Российская Федерация

*Корреспондирующий автор, e-mail: kuzevanova.olga@bk.ru

Поступила в редакцию 22.01.2025

После доработки 15.04.2025

Принята к публикации 22.04.2025

Аннотация

Цель статьи – осветить особенности и принципы личной эффективности преподавателя высшей школы, занимающегося педагогической деятельностью, для выработки оптимального сценария защиты от профессионального выгорания.

Методология и методы. Исследование проводилось на основе многолетних наблюдений за ходом образовательного процесса, анализа качества образования в отдельно взятом учебном заведении, синтеза и сравнения рационального соотношения «результат/эффект» в педагогической деятельности преподавателя высшей школы. Исследование опирается на педагогический опыт авторов, с учётом обзора нормативной и научной литературы, и с применением методов научного познания: анализ и синтез, наблюдение, сравнение.

Результаты. Анализ особенностей и принципов личной эффективности человека, занимающегося педагогической деятельностью, позволил определить детально, из чего складывается личная эффективность преподавателя высшей школы. На основании этого предложены следующие основные принципы грамотного увеличения личной эффективности и качественного выполнения поставленных задач: планирование, дробление, приоритетность, срочность, ресурсность, избирательность.

Научная новизна исследования – уточнено понятие «личная эффективность преподавателя», рассмотрены компоненты педагогического труда, определены особенности и принципы личной эффективности преподавателя, и факторы, влияющие на её снижение, предложены рекомендации по повышению личной эффективности преподавателя.

Теоретическая и/или практическая значимость. Дано определение, что «личная эффективность» преподавателя – это совокупность навыков и качеств, которые позволяют за заданный промежуток времени выполнить ряд задач максимально быстро с минимальными затратами. Перечислены компоненты, из которых складывается труд педагога: наиболее существенным

компонентом является время, потраченное на выполнение задач. При этом важно рационально распределять время, с учётом особенностей труда педагога: ограничение учебной нагрузки, закреплённый индивидуальный плановый перечень видов работ, соотношение аудиторной и внеаудиторной нагрузки как 2:1. Определены факторы, которые снижают личную эффективность преподавателя, и разработаны рекомендации её повышения: планировать свои задачи по времени, уход от многозадачности, правильно расставлять приоритеты задач, не откладывать задачи в «долгий ящик», стремиться к эффективному использованию ресурсов, быть избирательным в задачах. Апробация результатов проведённого исследования на практике позволит максимально эффективно выполнять задачи за заданный промежуток времени быстро по времени и с меньшими трудовыми затратами. Разработанные авторами рекомендации помогут педагогу, с учётом особенностей его труда, оптимально распределять своё время, обеспечить удовлетворительный баланс между работой и личной жизнью.

Выводы. Педагогическая деятельность имеет свои особенности, которые влияют на личную эффективность педагога. Исходя из принципов грамотного распределения своих внутренних ресурсов, поставленных задач и имеющихся методов их выполнения, личная эффективность, как и экономическая, определяется путём соотношения результата и затрат, породивших этот результат (эффект), т. е. ожидаемый результат (научный труд, проведённое мероприятие) не должен быть меньше затрат на его достижение (временных, трудовых и финансовых).

Ключевые слова: личная эффективность, педагог, образовательная организация, профессиональное выгорание, тайм-менеджмент

Для цитирования: Богданова М. М., Кузеванова О. М. Личная эффективность преподавателя высшей школы // Московский педагогический журнал. 2025. №2. С. 111–122. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-111-122>

Original research article

PERSONAL EFFECTIVENESS OF THE TEACHER

M. Bogdanova, O. Kuzevanova*

*Financial University under the Government of the Russian Federation, Altai branch,
Russian Federation*

**Corresponding author, e-mail: kuzevanova.olga@bk.ru*

Received by the editorial office 22.01.2025

Revised by the author 15.04.2025

Accepted for publication 22.05.2025

Abstract

Aim. To highlight the features and principles of personal effectiveness of a higher school teacher engaged in teaching activities in order to develop an optimal scenario for protection against professional burnout.

Methodology and methods. The study was conducted on the basis of long-term observations of the educational process, analysis of the quality of education in a single educational institution, synthesis and comparison of the rational result/effect ratio in the pedagogical activity of a higher school teacher. The research is based on the pedagogical experience of the authors, taking into account the review of normative and scientific literature, and using methods of scientific cognition: analysis and synthesis, observation, comparison.

Results. An analysis of the characteristics and principles of personal effectiveness of a person engaged in teaching allowed us to determine in detail what constitutes the personal effectiveness of a higher school teacher. Based on this, the following basic principles of competently increasing personal effectiveness and high-quality fulfillment of tasks are proposed: planning, fragmentation, priority, urgency, resourcefulness, selectivity. The scientific novelty of the study is that the concept of “personal effectiveness of a teacher” has been clarified, the components of pedagogical work have been considered, the features and principles of personal effectiveness of a teacher have been identified, and the factors influencing its decrease have been proposed, recommendations for improving personal effectiveness of a teacher have been proposed.

Theoretical and/or practical significance It is defined that the “personal effectiveness” of a teacher is a set of skills and qualities that allow for a given period of time to complete a number of tasks as quickly as possible with minimal cost. The components that make up the teacher’s work are listed, the most significant component is the time spent on completing tasks. At the same time, it is important to allocate time rationally, taking into account the specifics of the teacher’s work: limitation of the academic load, a list of types of work fixed by an individual plan, the ratio of classroom and extra-curricular workload as 2:1. The factors that reduce the teacher’s personal effectiveness have been identified and recommendations for improving it have been developed: plan your tasks on time, avoid multitasking, prioritize tasks correctly, do not postpone t, strive for efficient use of resources, and be selective in tasks. Testing the results of the conducted research in practice will make it possible to perform tasks as efficiently as possible in a given period of time, quickly and with less labor costs. The recommendations developed by the authors will help the teacher, taking into account the specifics of his work, optimally allocate his time and ensure a satisfactory balance between work and personal life.

Conclusion. Pedagogical activity has its own characteristics that affect the personal effectiveness of the teacher. Based on the principles of competent allocation of one’s internal resources, tasks set and available methods of their implementation, personal effectiveness, as well as economic effectiveness, is determined by the ratio of the result and the costs that generated this result (effect), that is, the expected result (scientific work, conducted events) should not be less than the cost of achieving it (time, labor and financial).

Keywords: personal effectiveness, teacher, educational organization, professional burnout, time management

For citation: Bogdanova, M. M. & Kuzevanova, O. M. (2025). Personal effectiveness of the teacher. In: *Moscow Pedagogical journal*, 2, 111–122. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-111-122>

ВВЕДЕНИЕ

В научных кругах не прекращаются споры о том, можно ли воспринимать, например, карьерную лестницу и скорость продвижения по ней как показатель личной эффективности. Несомненно, в основу категории «личная эффективность» должны лечь такие показатели, как самореализация и самообразование, достижение определённых профессиональных целей, рост доходов, раскрытие интеллектуального потенциала, рациональное использование своих внутренних ресурсов и предоставляемых возможностей. Огромное количество профессий в самых

различных сферах деятельности не позволяет найти единый подход к определению личной эффективности для них всех, лишь даёт возможность наметить общие черты и критерии оценки эффективности человека в профессиональном плане. Однако такая профессия, как педагог, является наиболее близкой к категории личной эффективности, т. к. в этой профессии хорошо прослеживается характер взаимосвязи «результат работы – трудовые затраты».

Несмотря на то что в экономической науке термин «эффективность» применим обычно к юридическим лицам, всё

чаще возникает потребность оценить с точки зрения этой категории и профессиональную деятельность человека. Заработной платы (получаемого дохода) уже не хватает, чтобы говорить, что человек успешен и эффективен профессионально. Необходимо рассматривать и другие показатели его эффективности, однако их перечень не установлен официальными документами (кроме локальных актов отдельных компаний, например, коллективным договором или корпоративной этикой), и зависит от трудовых функций, стратегии компании, внутренних факторов. В этом заключается **проблема исследования** – определение принципов личной эффективности на примере выбранной профессии педагога.

Если говорить о личной эффективности человека без привязки к его профессии, то обычно имеют в виду социальный статус и положение в обществе, а также успешность, но эти категории в любом случае будут опираться на трудовую деятельность человека. Чаще всего человек под личной эффективностью понимает именно успешность в своей профессии, достижение определённых вершин в карьере, материальное обеспечение. Однако, на наш взгляд, можно применить и другую интерпретацию термина «личная эффективность» – это умение распоряжаться рационально и продуктивно своим временем и своими ресурсами, достигая высоких результатов как в социальной, так и экономической сфере. Полагаем, именно в профессии педагога (учителя, преподавателя, наставника) чётко можно проследить связь двух сторон личной эффективности: успешности в профессии и правильном распределении ресурсов, без риска профессионального выгорания.

Личная эффективность человека связана с его жизненными достижениями, а именно в той сфере, которую он выбрал для своей профессиональной деятельности. Профессия педагога демонстрирует, как происходит наращивание педа-

гогического опыта, достижение высокого уровня трудового мастерства и одновременно саморазвитие, самосовершенствование человека. Педагогу необходимо уметь выстраивать оптимальный жизненный сценарий без профессионального выгорания. С этой целью мы исследуем особенности и принципы личной эффективности на примере профессии педагога высшей школы.

Теме личной эффективности посвящено множество как научных, так и публицистических трудов, зарубежных и отечественных авторов (К. Кристенсен [7], А. А. Кузнецова и В. Б. Никишина [5], О. Лермонтова [6], Д. Степанов [13]). В первую очередь, все аспекты регулирования трудовой деятельности педагога раскрываются в двух основных нормативных актах: Трудовом кодексе Российской Федерации¹ и Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»². Вопросы нормирования труда определены двумя приказами: Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.12.2014 № 1601 «О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре»³ и Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 30.09.2013 № 504 «Об утверждении ме-

¹ Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ. URL: <https://www.consultant.ru/document/cons/> (дата обращения 17.08.2024)

² Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://www.consultant.ru/document/cons/> (дата обращения 17.08.2024)

³ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.12.2014 № 1601 «О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре». URL: <https://www.consultant.ru/document/cons/> (дата обращения 17.08.2024).

тодических рекомендаций по разработке систем нормирования труда в государственных (муниципальных) учреждениях»¹. В образовательных организациях приняты локальные нормативные акты, регламентирующие, во-первых, организацию образовательного процесса, во-вторых, оплату труда всех работников организации, в-третьих, нормы часов всех видов плановой нагрузки за ставку заработной платы педагогических работников².

Однако, несмотря на растущую популярность, феномен личной эффективности, который существенно влияет на профессиональное выгорание, ещё недостаточно изучен, поэтому данная тема исследования является актуальной.

Цель исследования – выявить особенности и принципы личной эффективности человека, занимающегося педагогической деятельностью, для выработки оптимального сценария защиты от профессионального выгорания.

Согласно поставленной цели, в ходе работы решаются следующие **задачи**:

- 1) сделать анализ источников и уточнить понятие «личная эффективность преподавателя»;
- 2) рассмотреть, из каких компонентов складывается труд педагога высшей школы;
- 3) определить факторы снижения личной эффективности преподавателя;
- 4) определить основные принципы грамотного увеличения личной эффективности преподавателя и качественного выполнения поставленных задач;
- 5) предложить рекомендации для повышения личной эффективности человека, посвятившего себя данной трудовой деятельности.

¹ Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 30.09.2013 № 504 «Об утверждении методических рекомендаций по разработке систем нормирования труда в государственных (муниципальных) учреждениях». URL: <https://clck.ru/3MfPNr> (дата обращения 17.08.2024).

² Приказ Финуниверситета от 20.01.2016 г. № 0077/о «Об утверждении Положения о системе нормирования труда Финансового университета».

В ходе анализа особенностей и принципов личной эффективности проведём трансформацию категории «эффективность» относительно профессии педагога.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Личная эффективность педагога: базовые понятия и сущность

В публицистике встречается несколько различных описаний того, что можно назвать «личной эффективностью». Подробный обзор источников показал, что чаще всего под личной эффективностью подразумевают способность успевать сделать больше дел за меньшее время, но при этом не испытывать эмоционального напряжения, которое приведёт к выгоранию. Это помогает достигать успеха в разных сферах жизни: работе, учёбе, отношениях с людьми, творчестве, спорте.

Научные исследования в области личной эффективности касались, в основном, принципов построения успешной карьеры и методов достижения гармоничного баланса между личной и профессиональной деятельностью. В некоторых современных публикациях эффективность и результативность рассматриваются во взаимосвязи и взаимовлиянии. Так, А. А. Кузнецова и В. Б. Никишина рассматривают эффективность как «соотношение результатов к ресурсам, затраченным на их достижение» [5].

Вопросам защиты от профессионального выгорания педагога посвящено достаточно много научных и публицистических трудов как отечественных, так и зарубежных авторов: А. В. Бардевой, В. А. Винокур, Н. Е. Водопьяновой [2], А. П. Катцовой [4]), К. Маслач, И. А. Новикова [10], Г. Фрейденбергером, Е. А. Чикарёвой [14] и др.

Герберт Фрейденбергер в 1974 г. ввёл термин «эмоциональное выгорание». На основе собственного опыта он определил его как психологическое состояние здорового человека, которое проявляется

нарастающим эмоциональным истощением у людей, работающих в социальной сфере (человек-человек) [3].

К. Маслач предполагала, что выгорание возникает на фоне стресса в результате постоянного общения с людьми и характеризуется полным истощением. Она говорила: «деятельность этих профессионалов весьма различна, но всех их объединяет близкий контакт с людьми, который, с эмоциональной точки зрения, часто очень трудно поддерживать продолжительное время» [11].

Ч. Маслач и С. Джексон внесли ощутимый вклад в разработку вопросов профессионального выгорания. Они отмечали, что у работников, которые постоянно взаимодействовали с другими людьми, занимались решением их проблем, существует высокий потенциал эмоционального выгорания [16].

Н. В. Водопьянова определяет профессиональное выгорание так: «долговременная стрессовая реакция, возникающая вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности. Её можно рассматривать в аспекте личностной деформации, происходящей под влиянием профессиональных стрессов» [2].

Мы согласны с выводами Е. А. Самсоновой, которая в своих исследованиях назвала перечень важных организационных условий труда преподавателя, способствующих профессиональному выгоранию. Среди выделенных: высокая учебная и внеучебная нагрузка; дублирование документооборота (бумажный и электронный), лимитированные сроки выполнения задач и поручений; частый пересмотр содержания, форм, методов преподаваемых дисциплин; несвоевременная информированность; низкая оплата труда; негативная атмосфера в коллективе преподавателей; перекладывание поручений и ответственности на тех, кто ниже по должности; монотонность работы; пренебрежение ценностями и потребностями преподавателей [12].

Е. М. Мессинева, Н. Б. Мануйлова, А. Г. Фетисов в своей работе отмечают, что неправильная организация труда, нерациональное управление, недостаточная профессиональная подготовленность работников, которая может быть связана с преподаванием непрофильных дисциплин, также может привести к выгоранию [8].

И. В. Никулина также в своих исследованиях отметила, что на развитие профессионального выгорания преподавателей оказывают влияние организационные условия труда и содержание профессиональной деятельности [9].

В исследованиях И. Джейнса выявлена взаимосвязь между этическим лидерством руководителя образовательной организации и эмоциональным выгоранием педагогов. По мнению И. Джейнса, «Этические лидеры повышают удовлетворённость работой. Они создают позитивную атмосферу в организации и способствуют повышению производительности» [15].

На наш взгляд, совершенствование организации условий труда преподавателей и минимизация стрессообразующих факторов позволит снизить профессиональное выгорание.

Таким образом, личная эффективность – это совокупность навыков и качеств, которые позволят за заданный промежуток времени выполнить ряд задач без эмоционального выгорания. Личная эффективность – это то, насколько быстро и эффективно Вы справляетесь с задачами. Основной принцип личной эффективности – не «распылять» свои желания, т. к. есть риск потерять время и силы, а сконцентрироваться на наиболее важной цели и поступательном, поэтапном достижении этой цели. Таких целей будет несколько, в зависимости от сферы приложения, например, стать руководителем структурного подразделения в своей компании, опубликовать научный труд, построить гармоничные отношения с супругом и т. д. В большинстве случаев

личная эффективность относится к профессиональной деятельности, так как именно в своей работе люди могут достигать наиболее ощутимых результатов.

Из каких компонентов складывается труд педагога

В современном мире рыночных отношений наиболее важной составляющей личной эффективности является время, т. к. именно оно задаёт тот промежуток, в котором идёт выполнение задач. Сейчас разделение времени на рабочее и личное происходит условно, нередко рабочий день длится больше/меньше 8 часов. Трудовым законодательством рабочий день определён в зависимости от количества рабочих часов в неделю: 36 или 40 часов, либо установлен как ненормированный. Специалисты, работающие удалённо, а также фрилансеры, курьеры, водители и другие сотрудники, работающие по-сменно, определяют продолжительность своего рабочего дня в зависимости от количества поставленных задач. При этом обязательным условием такой работы должна быть компенсация отработанного времени полноценным отдыхом, иначе может произойти накопление усталости, снижение работоспособности, что в итоге ведёт к профессиональному выгоранию. Если текущие запланированные задачи человек не может выполнить за заданный промежуток времени, то обычно выбирают один из двух вариантов: работать сверхурочно или отложить выполнение задачи на другое время. Любой из этих вариантов свидетельствует о нерациональном, неэффективном планировании и распределении трудового времени.

Рассматривая труд педагога высшего и среднего профессионального образования с точки зрения эффективного распределения времени, определим детально, из чего складывается личная эффективность специалиста данной профессии.

Согласно нормам трудового законодательства, преподаватель высшей школы может работать на 1,5 ставки плюс до-

полнительно 300 часов учебного времени сверх плана (36 часов в неделю, или 1650 часов в год аудиторной нагрузки), преподаватель среднего профессионального образования на 2 ставки (32 часа в неделю, или 1440 часов в год аудиторной нагрузки). Количество учебного времени на одну ставку зависит от должности (например, у профессора, доцента, старшего преподавателя 900 часов, у декана 300 часов), от уровня образования (в организациях высшего образования 900 часов, в организациях среднего профессионального образования 720 часов).

В статье «Эффективный тайм-менеджмент в работе преподавателя» М. М. Богданова отмечает «Общая плановая нагрузка преподавателя на учебный год составляет 1500 часов, из них 900 часов – учебная нагрузка (аудиторная), 200 часов – научная нагрузка, 400 часов – учебно-методическая и общественная нагрузка. Рабочая неделя преподавателя длится 36 часов» [1]. При этом она акцентирует, что может происходить неравномерное распределение нагрузки: какие-то дни заняты больше аудиторной работой, какие-то научной или учебно-методической работой.

Действительно, согласно учебному плану и расписанию, нагрузка преподавателя распределяется неравномерно: «в один день может провести 2 пары (3 астрономических часа), а в другой день – 5 пар (8 астрономических часов)» [1]. Внеаудиторная работа в вузе тоже имеет свою специфику, особенности, временные ограничения, неравномерность во времени. Что касается оплаты труда для преподавателя, находящегося в штате, она является повременной и зависит от количества общей плановой нагрузки за год (по окладу), однако, распределение времени для расчёта заработной платы идёт по факту проведённых пар в день, проверенных письменных работ, принятых зачётов/экзаменов.

Также М. М. Богданова отмечает: «Отличие тайм-менеджмента преподавателя

от человека других профессий также в сугубо индивидуальном распределении выделенной плановой нагрузки. Перечень работ, отражённых в индивидуальном плане преподавателя, одинаков для всех, но каждый работник самостоятельно определяет виды работ, которые будут выполнены в течение года, придерживаясь норм рабочего времени, установленного учебным заведением, и учитывая обязательные часы звонковой нагрузки. Распределение рабочего времени на научную, учебно-методическую и общественную нагрузку преподаватель осуществляет исходя из аудиторной нагрузки, соблюдая установленные пропорции. При этом он может потратить свой рабочий день только на звонковую нагрузку, или только на методическую/научную работу, или совместить все виды работ в один день» [1].

Такое распределение рабочего времени в вузе соответствует рекомендациям, установленным Министерством образования и науки Российской Федерации от 22.12.2014 №1601 «О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре». Локальными нормативными актами образовательных организаций закреплены нормы времени, продолжительность рабочего времени и порядок определения различных видов нагрузки (учебной, учебно-методической, научно-методической, организационно-методической). А утверждённые Положения об оплате труда работников и о стимулирующих выплатах работникам чётко определяют, за какие виды работ формируется фонд оплаты труда работников Вуза. Так, должностной оклад преподавателя Вуза «выплачивается за выполнение работы в пределах 36-часовой рабочей недели, с учётом выполнения учебной работы, а также осуществления научно-исследовательской, учебно-методической,

организационно-методической, воспитательной работы, что соответствует расчётному количеству нагрузки – примерно 1500 часов в год»¹.

Факторы, которые снижают личную эффективность педагога

Как видно из приведённых расчётов, распределение суточного времени на рабочее и нерабочее у преподавателя достаточно сильно варьируется от многих факторов. Нередко случается, что рабочее время забирает часть личного времени, отведённого на отдых. Такое возможно при выполнении нескольких задач одновременно или при неэффективном распределении выполняемых задач по времени. Одной из особенностей работы преподавателя является как раз многозадачность, которая при неверном тайм-менеджменте может существенно снизить личную эффективность и работоспособность.

По мнению К. Маслач и С. Е. Джексон, существует 6 «убийц» личной эффективности [16]:

- отсутствие планирования;
- многозадачность;
- отсутствие приоритетности в делах;
- откладывание принятия решений;
- перфекционизм;
- страх сказать «нет».

Наличие этих факторов в жизни педагога приводит к накоплению эмоционального истощения, усталости, нежеланию заниматься своей работой, выполнять задачи. Человек перестаёт ощущать радость от своего труда, находится в состоянии равнодушия или агрессии. По мере накопления такого состояния происходит обесценивание своих действий и достижений, человеку становится трудно выстраивать гармоничные отношения в коллективе, семье, т. е. возникает деперсонализация, что

¹ Приказ Финансового университета от 17 февраля 2021 г. № 0322/о «Об утверждении Положения об оплате труда работников Финансового университета и Положения о стимулирующих выплатах работникам Финансового университета».

опасно именно для педагога, который постоянно работает с обучающимися.

Принципы и рекомендации для увеличения личной эффективности педагога

В результате проведённого исследования нами были определены основные принципы грамотного увеличения личной эффективности и качественного выполнения поставленных задач: планирование, дробление, приоритеты, срочность, ресурсность, избирательность. Опишем данные принципы более подробно и дадим рекомендации, как их использовать педагогам и придерживаться в своей профессиональной деятельности.

Планирование. Планируйте свои задачи и определите конкретное количество часов, которое будет потрачено на их выполнение. Чем подробнее будет план (не важно, краткосрочный он или долгосрочный), с указанием точных дат, функций, методов и приёмов, тем эффективнее пройдёт реализация задачи.

Дробление. Уходите от многозадачности, нельзя наслаивать задачи одна на другую. Если присутствует многозадачность, то следует каждую задачу разбить на отдельные шаги и определить конкретное время для выполнения каждого шага.

Приоритеты. Правильно расставляйте приоритеты задач, ранжируя их по важности/срочности. Важность каждой задачи можно определить исходя из ожидаемого результата и инициатора задачи, но нужно обязательно следить за тем, чтобы в одно и то же время не выполнялись задачи с одинаковой важностью;

Срочность. Не откладывайте задачи в «долгий ящик», а выполняйте их, пока свежи в памяти идеи и методы, связанные с этими задачами. Однако необходимо чётко определить, что для рабочих задач есть рабочее время, и если какая-то задача оказалась не выполненной до конца рабочего времени, то стоит либо отложить выполнение её на следующий день, либо потратить часть свободного

времени. Именно увеличение количества отложенных задач говорит о снижении личной эффективности, т. е. человек неверно рассчитал свои силы, или взял на себя слишком много задач, или не может грамотно организовать свою работу.

Ресурсность. Нужно стремиться не к идеальному выполнению задачи, а к эффективному использованию ресурсов. Многим педагогам присущ «синдром отличника» – выполнить задачу идеально, откликнуться на любое поручение, сделать работу лучше других. Однако это может привести к снижению работоспособности, неравномерной нагрузке, и, как следствие, к разочарованию в своей работе из-за несоответствия полученного результата от ожидаемого. Отрицательный результат тоже есть результат, и, как часто оказывается, может быстрее привести к желаемому за счёт поиска других методов и решений.

Избирательность. Это означает быть избирательным в задачах, и «тратить» рабочее время только на те задачи и проекты, которые приносят моральное или материальное удовлетворение. Прежде чем взяться за выполнение задачи, нужно задать себе вопрос: «В чём моя выгода?» [1]. Исключение составляют те задачи, которые прописаны в ваших должностных инструкциях. Выполнение задач сверх своих должностных обязанностей должно быть подкреплено мотивацией.

Вышеперечисленных принципов могут придерживаться как рядовые преподаватели, являющиеся исполнителями поставленных задач, так и ведущие специалисты/руководители структурных подразделений (заведующие кафедрами, деканы и т. п.). Последним следует добавить к данному перечню дополнительные методы эффективной организации работы своего коллектива:

– чётко ставить задачи перед подчиненными. Задача должна быть понятна с точки зрения логики выполнения и должностного функционала подчинённого, т. е. выполняться в рамках должностных

инструкций и теми методами, которыми располагает подчинённый. В свою очередь, подчинённым следует правильно расставлять приоритеты поставленных задач: если в одно и то же время даны поручения от разных лиц, то отдавать приоритет наиболее срочному и от более высокой должности;

– распределять задачи с учётом опыта и профессиональных компетенций, а также их индивидуальных личных способностей и личностных характеристик, учитывать сильные и слабые стороны исполнителя. Например, один специалист может качественно работать с документами, а другой в силу своих способностей лучше справится с теми задачами, которые требуют межличностных коммуникаций;

– доверять и давать возможность брать ответственность. Несомненно, тот, кто выполняет поставленную задачу, несёт ответственность за её качественное выполнение. Однако следует не просто транслировать поручение, а обсудить его с подчинённым, назначенным за выполнение, чтобы убедиться в понимании подчинённым поставленной задачи и ответственности. Также у подчинённого могут возникнуть идеи усовершенствовать методы выполнения данного поручения. В свою очередь, назначенный за выполнение задачи ответственный специалист (педагог) может привлекать и других преподавателей (работников) кафедр или других структурных подразделений, которые должны оказывать помощь по первому требованию;

– контролировать выполнение задач, т. е. определить сроки исполнения, контрольные точки и отчётные формы. Для этого необходимо составить маршрутный лист (дорожную карту) с чётким распределением обязанностей каждого и сроками выполнения;

– наладить коммуникации с персоналом. Если к задаче привлекают других сотрудников, то руководитель проекта (постановщик задачи) должен создать ра-

бочую группу и обсудить возможности реализации проекта со всеми участниками;

– поощрять и хвалить за успехи. Здесь важно понимать, что в деятельности любой образовательной организации есть мероприятия/проекты/задачи текущие (относящиеся к организации учебного процесса) и стратегические, которые приносят (или не приносят) видимый и реальный эффект в виде потенциальных абитуриентов, дополнительного финансирования, нового сотрудничества и т. д. Также учебные заведения обычно участвуют в различных мероприятиях других организаций-партнёров, ведомств, региона. Поэтому необходимо все задачи учебного года распределить в плане деятельности и соотнести вложенные ресурсы (трудовые, денежные, временные) с полученным эффектом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Педагогическая деятельность имеет свои особенности, которые влияют на личную эффективность педагога. Исходя из принципов грамотного распределения своих внутренних ресурсов, поставленных задач и имеющихся методов их выполнения, личная эффективность, как и экономическая эффективность, определяется путём соотношения результата и затрат, породивших этот результат (эффект). При этом если в экономике под экономическим эффектом обычно понимают денежное выражение, то в педагогике эффектом будет выполненная задача (проект, поручение), в самых разных формах: опубликованный научный труд, разработанный и апробированный лекционный материал, количество привлечённых абитуриентов, выполненная учебная нагрузка и т. д. Затратами же выступают потраченное время, внутренняя энергия (трудовые ресурсы), финансовые ресурсы. Поэтому, как и в экономике, определяющим фактором будет соотношение «результат/затраты», т. е. ожидаемый результат не должен быть меньше затрат на его достижение. Придержи-

ваясь перечисленных в данной статье принципов, педагог в течение своей деятельности создаёт свой сценарий дости-

жения личной эффективности, стремясь к увеличению получаемого эффекта без профессионального выгорания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова М. М. Эффективный тайм-менеджмент в работе преподавателя // Трансформация социально-экономической модели развития страны: необходимость, возможности, направления: материалы XV Международной научно-практической конференции (Барнаул, 18–19 мая 2023 года) / под общ. ред. В. А. Ивановой, П. А. Косёнковой. М.: Перо, 2023. С. 71–74.
2. Водопьянова Н. Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда: дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2014. 554 с.
3. Изард К. Э. Психология эмоций / пер. с англ. СПб.: Питер, 2010. 464 с.
4. Катцова А. П. Преодоление профессионального выгорания у педагогов, работающих с длительно тяжелобольными детьми: дис. ... канд. психол. наук. М., 2019. 236 с.
5. Кузнецова А. А., Никишина В. Б. Эффективный контракт как технология управления результативностью профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза // Иннов (электронный научный журнал). 2018. № 4 (37). URL: <http://www.innov.ru> (дата обращения: 01.11.2024).
6. Лермонтова О. Работа по любви. Как построить успешную карьеру и превратить её в источник вдохновения и счастья. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2022. 224 с.
7. Личная эффективность / К. Кристенсен, П. Друкер, У. Онкен, Д. Кутю, Т. Шварц, Э. Хэллоуэлл / пер. с англ. М.: Альбина Паблишер, 2024. 216 с.
8. Мессинева Е. М., Мануйлова Н. Б., Фетисов А. Г. Проблема профессионального выгорания у преподавателей вузов // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 2. С. 1–11.
9. Никулина И. В. Профессиональное выгорание преподавателей вузов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2023. Т. 25. № 3 (90). С. 32–37. DOI: 10.37313/2413-9645-2023-25-90-32-37.
10. Новикова И. А., Винокур В. А., Бардеева А. В. Психологические факторы профессионального выгорания педагогов // Медицинская психология в России (электронный научный журнал). 2014. № 3 (26) URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 12.11.2024).
11. Пайнс Э. Практикум по социальной психологии / пер. с англ. СПб.: Питер, 2000. 528 с.
12. Самсонова Е. А. Социологические факторы влияния образовательной среды на профессиональное выгорание преподавателей вузов // Вестник Института социологии. 2022. Т. 13. № 3. С. 179–192. DOI: 10.19181/vis.2022.13.3.837.
13. Степанов Д. Тропой богов. Японские методы достижения эффективной работы и гармоничной жизни. М.: Крылов, 2018. 160 с.
14. Чикарёва Е. А. Синдром профессионального (эмоционального) выгорания в педагогической среде. Хабаровск: Типография КГБ ПОУ ХПЭТ, 2018. 30 с.
15. Genc E. The effects of ethical leadership perceptions and personal characteristics on professional burnout levels of teachers (Влияние этических представлений о лидерстве и личностных характеристик на уровень профессионального выгорания учителей) // The Manager. 2020. Т. 11. № 5. С. 70–80.
16. Maslach C., Jackson S. E. The Measurement of Experienced Burnout (Измерение пережитого выгорания) // Journal of Organizational Behavior. 1981. № 2. P. 99–113.

REFERENCES

1. Bogdanova, M. M. (2023). Effective time management in the work of a teacher. *Transformation of the socio-economic model of country development: necessity, possibilities, directions: materials of the XV International scientific and practical conference (Barnaul, May 18–19, 2023)*. Moscow: Pero Publ., pp. 71–74 (in Russ.).
2. Vodopyanova, N. E. (2014). *Resource provision for counteracting professional burnout of labor subjects [dissertation]*. St. Petersburg (in Russ.).
3. Izard, K. E. (2010). *Psychology of emotions*. St. Petersburg, Piter Publ. (in Russ.).
4. Kattsova, A. P. (2019). *Overcoming professional burnout in teachers working with long-term seriously ill children [dissertation]*. Moscow (in Russ.).

5. Kuznetsova, A. A. & Nikishina, V. B. (2018). Effective contract as a technology for managing the effectiveness of professional and pedagogical activities of a university teacher. In: *Innov (electronic scientific journal)*, 4 (37). URL: <http://www.innov.ru> (accessed: 01.11.2024) (in Russ.).
6. Lermontova, O. (2022). *Work for love. How to build a successful foundation and turn it into a source of inspiration and happiness*. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber Publ. (in Russ.).
7. Christensen, K., Drucker, P., Oncken, W., Kutyu, D., Schwartz, T. & Hallowell, D. (2024). *Personal effectiveness*. Moscow: Albina Publisher (in Russ.).
8. Messineva, E. M., Manuilova, N. B. & Fetisov, A. G. (2021). The problem of professional burnout among university teachers. In: *The world of science. Pedagogy and psychology*, 9, 2, 1–11 (in Russ.).
9. Nikulina, I. V. (2023). Professional burnout of university teachers. In: *Izvestia of the Samara Scientific Centre of the Russian Academy of Sciences. Social, Humanitarian, Biomedical Sciences*, 3 (90), 32–37 (in Russ.). DOI: 10.37313/2413-9645-2023-25-90-32-37 (in Russ.).
10. Novikova, I. A., Vinokur, V. A. & Bardeeva, A. V. (2014). Psychological factors of professional burnout of teachers. In: *Medical Psychology in Russia (electronic scientific journal)*, 3 (26). URL: <http://mprj.ru> (accessed: 11.12.2024).
11. Pines, E. (2000). *Experiencing social psychology*. St. Petersburg: Piter Publ., (in Russ.).
12. Samsonova, E. A. (2022). Sociological factors of the educational environment on the professional burnout of university teachers. In: *Bulletin of the Institute of Sociology*, 13, 3, 179–192. DOI: 10.19181/vis.2022.13.3.837 (in Russ.).
13. Stepanov, D. (2018). *Path of the Gods. Japanese Methods of Achieving Effective Work and Productive Life*. Moscow: Krylov Publ. (in Russ.).
14. Chikareva, E. A. (2018). *Syndrome of Professional (Emotional) Burnout in the Pedagogical Environment*. Khabarovsk: Printing House of the KGB POU KhPET (in Russ.).
15. Gens, E. (2020). Influence of Ethical Concepts and Personal Characteristics of Leadership on the Level of Professional Burnout of Teachers. In: *Manager*, 11, 5, 70–80.
16. Maslak, K. & Jackson, S. E. (1981). Measuring experienced burnout (Measuring experienced burnout). In: *Journal of Organizational Behavior*, 2, 99–113.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Богданова Марина Михайловна (г. Барнаул) – кандидат экономических наук, доцент, заведующий кафедры «Учёт и информационные технологии в бизнесе» Алтайского филиала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации;
<https://orcid.org/0000-0002-1587-8348>; e-mail: MMBogdanova@fa.ru

Кузеванова Ольга Михайловна (г. Барнаул) – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общегуманитарные науки и межкультурные коммуникации» Алтайского филиала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации;
<https://orcid.org/0000-0002-0511-2437>; e-mail: OMKuzevanova@fa.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Marina M. Bogdanova (Barnaul) – Cand. Sci. (Economic Sciences), Assoc. Prof., Head of the Department “Accounting and Information Technologies in Business”, Altai Branch of the Federal State Educational Institution of Higher Education “Financial University under the Government of the Russian Federation”;
<https://orcid.org/0000-0002-1587-8348>; e-mail: MMBogdanova@fa.ru

Olga M. Kuzevanova (Barnaul) – Cand. Sci. (Pedagogical Sciences), Assoc. Prof. of the Department of “General Humanitarian Sciences and Intercultural Communications” Altai Branch of the Federal State Educational Institution of Higher Education “Financial University at The Government of the Russian Federation”;
<https://orcid.org/0000-0002-0511-2437>; e-mail: OMKuzevanova@fa.ru

Научная статья

УДК 37.032

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-2-123-132

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕАДАПТИВНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Мирошкин В. Н.^{*}, Уварина Н. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация

^{}Корреспондирующий автор, e-mail: miroshkin.85@bk.ru*

Поступила в редакцию 21.02.2025

После доработки 21.04.2025

Принята к публикации 06.05.2025

Аннотация

Цель. Рассмотреть методологические подходы к формированию преадаптивности курсантов военных вузов и представить комплексный анализ главных теоретико-методологических основ, позволяющих выявить ключевые аспекты формирования преадаптивности курсантов военных вузов.

Методология и методы. Основные положения проведённого исследования базируются на комплексной методологии, включающей системный, аксиологический и деятельностный подходы. Методы исследования: анализ научных источников, синтез научных идей, обобщение педагогического опыта.

Результаты. Рассмотрены системный, аксиологический и деятельностный подходы к формированию преадаптивности курсантов военных вузов. По итогам проведённого анализа определены ключевые аспекты формирования преадаптивности курсантов военных вузов: учёт индивидуальных особенностей курсантов, создание условий для развития профессиональных навыков и личностных качеств, координация действий всех участников образовательного процесса. Всё это в дальнейшем позволит разработать и внедрить эффективную систему формирования преадаптивности курсантов в военном вузе.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы для разработки системы формирования преадаптивности курсантов военных вузов, которая будет направлена на создание условий для всестороннего развития курсантов и позволит им не только успешно проходить обучение, но и готовиться к выполнению своих служебных обязанностей в сложных и изменчивых условиях военной службы.

Выводы. Учёт выделенных методологических подходов, влияющих на формирование преадаптивности, играет важную роль в профессионально-должностной подготовке курсантов военных вузов. Формирование преадаптивности у курсантов является актуальной и важной задачей системы военного образования, т. к. военные специалисты постоянно сталкиваются с быстрыми изменениями в политической и военной обстановке. Подготовка будущих офицеров, способных действовать в данных условиях неопределённости и динамичных ситуаций, является необходимостью для обеспечения обороноспособности государства.

Ключевые слова: методология, формирование преадаптивности, системный подход, аксиологический подход, ценности, деятельностный подход, ключевые аспекты

Для цитирования: Мирошкин В. Н., Уварина Н. В. Методологические подходы к формированию преадаптивности курсантов военных вузов // Московский педагогический журнал. 2025. №2. С. 123–132. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-123-132>

Original research article

METHODICAL APPROACHES TO FORMING PREADAPTABILITY OF MILITARY UNIVERSITY CADETS

V. Miroshkin*, N. Uvarina

*South-Ural State Humanitarian Pedagogical University
Lenin Ave., 69, Chelyabinsk, 454080, Russian Federation*

** Corresponding author, e-mail: miroshkin.85@bk.ru*

Received by the editorial office 21.02.2025

Revised by the author 21.04.2025

Accepted for publication 06.05.2025

Abstract

Aim. To review methodological approaches to the formation of preadaptivity of military university cadets and to present a comprehensive analysis of the main theoretical and methodological foundations that identify key aspects of the formation of preadaptivity of military university cadets.

Methodology and methods. The main provisions of the conducted research are based on a comprehensive methodology, including systematic, axiological and activity-based approaches. Research methods include analysis of scientific sources, synthesis of scientific ideas, generalization of pedagogical experience.

Results. The article considers systematic, axiological and activity-based approaches to the formation of preadaptivity of military university cadets. Based on the results of the analysis, key aspects of the formation of preadaptivity of military university cadets have been identified: taking into account the individual characteristics of cadets, creating conditions for the development of professional skills and personal qualities, coordinating the actions of all participants in the educational process. All this will further make it possible to develop and implement an effective system for the formation of preadaptivity of cadets at a military university.

Theoretical and/or practical significance. The results of the study can be used to develop a system for the formation of preadaptivity of military university cadets, which will be aimed at creating conditions for the comprehensive development of cadets and will allow them not only to successfully complete training, but also to prepare for their official duties in difficult and changing conditions of military service.

Conclusions. Consideration of the identified methodological approaches that influence the formation of preadaptivity plays an important role in the professional and job training of military university cadets. The formation of preadaptivity among cadets is an urgent and important task of the military education system, as military specialists are constantly faced with rapid changes in the political and military environment. The training of future officers capable of operating in these conditions of uncertainty and dynamic situations is necessary to ensure the defense capability of the state.

Keywords: methodology, formation of preadaptivity, system approach, system, axiological approach, values, activity approach, key aspects

For citation: Miroshkin, V. N., Uvarina, N. V. (2025). Methodical approaches to forming preadaptability of military university cadets. In *Moscow Pedagogical journal*, 2, 123–132. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-123-132>

Введение

Новый этап развития Вооружённых Сил Российской Федерации приводит к изменениям в области высшего военно-профессионального образования. Данные изменения повлекли за собой повышенное внимание к формированию личностных качеств у курсантов военных вузов, одним из которых является преадаптивность. В Федеральном государственном образовательном стандарте, утверждённом приказом Министерства образования и науки РФ от 21 августа 2020 г. № 1086, в частности, указывается, что выпускник должен обладать способностью и готовностью к самосовершенствованию, саморегулированию, самореализации, а также умению прогнозировать. Поэтому преадаптивность является важной составляющей данных компетенций. В связи с этим одна из задач современного военного вуза – формирование преадаптивности у курсанта, которая является неотъемлемой составной частью профессиональной компетентности выпускника-офицера.

В свете этих факторов формирование преадаптивности курсантов военных учебных заведений представляется не только актуальной, но и необходимой мерой для обеспечения готовности Вооружённых Сил к выполнению задач любой сложности в современных условиях. При этом для эффективного формирования преадаптивности у будущих военных специалистов, требуется провести анализ и выбор оптимальных методологических подходов.

В рамках данного исследования были изучены и проанализированы научные работы в области адаптации и преадаптивности: А. Г. Асмолов, А. Б. Георгиевский, М. В. Годунов, В. Т. Кудрявцев, Е. Д. Шехтер, А. М. Черноризов, а также зарубежные научные труды Ч. Дарвина, Л. Кено, Ч. Девенпорта, У. Бока, Д. Симпсона.

В работе А. Г. Асмолова, Е. Д. Шехтер, А. М. Черноризова представлена

«Пирамида преадаптивности», которая описывает смысловые установки сложной личности, включая жизнестойкость, толерантность к неопределённости, готовность к риску и открытость себе и другим [2]. В. Т. Кудрявцев преадаптивность описывает как способность изменять самого себя¹. М. В. Годунов рассматривает преадаптивность как развитие надситуативной активности, которая позволяет человеку формировать такие свойства своей личности, которые в текущей ситуации кажутся избыточными и малоприменимыми, но при наступлении перемен, помогают личности включить механизмы смены функций и преодолеть изменившиеся условия жизненных обстоятельств [9].

Анализ научной литературы показал, что исследования, посвящённые формированию преадаптивности именно у курсантов военных вузов, отсутствуют. В нашем понимании формирование преадаптивности у курсантов в военном вузе представляет собой целенаправленный процесс, реализуемый на базе военного образования и направленный на поэтапное усвоение курсантами специфических норм, требований и ценностей военно-профессиональной деятельности. Этот процесс обеспечивает способность к оперативному реагированию в непредсказуемых ситуациях, адаптации к изменениям обстановки и полноценного применения профессиональных компетенций.

Следовательно, цель данной статьи – рассмотреть методологические подходы к формированию преадаптивности курсантов военных вузов. Задачи данного исследования: 1) рассмотреть **системный, аксиологический и деятельностный** подходы к формированию преадаптивности курсантов военных вузов; 2) провести анализ главных теоретико-методологических основ, позволяющий выявить

¹ Кудрявцев В. Т. Неожиданное образование и его предметность / Межрегиональная апрельская онлайн конференция «Эврика – Авангард-2021», 2021.

ключевые аспекты формирования преадаптивности курсантов военных вузов.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Системный подход. В современной педагогической науке методологические подходы рассматриваются как научный инструментарий исследования. А. М. Новиков акцентирует их общезначимость для различных областей знания [14].

Основополагающим методологическим подходом в данной работе выступает системный как стратегическая опора всего исследования, обеспечивающая структурирование авторской системы [12].

В современном научном контексте системный подход рассматривается как универсальное методологическое направление для разработки разнообразных систем различной сложности.

Системный подход в педагогике:

- позволяет определить изучаемое явление как целостную систему;

- выявляет взаимосвязи и взаимодействия внутри системы.

Как отмечают исследователи, данный методологический подход задаёт мировоззренческие рамки, философские основы исследования. Системность – это ориентир на рассмотрение объектов как совокупностей элементов с определёнными связями и функциональной целостностью [5; 7].

В рамках данного подхода центральным становится понятие «система», определяемое В. Н. Садовским как структурированный набор элементов, их взаимосвязей и свойств, где все части взаимодействуют для достижения общей цели единой системы – целостности функционирования её компонентов [15].

Внутренние взаимодействия компонентов создают единство в системе, обеспечивая её органичную структуру [3]. Такие системы обладают следующими чертами:

- свойствами системы являются качества, которыми отдельные элементы не обладают;

- состоят из ряда элементов и компонентов;

- все элементы системы взаимосвязаны;

- функциональное единство целиком и в частицах структуры;

- взаимодействуют с внешним миром, другими системами;

- присутствует историческая преемственность.

Педагогические системы выделяются особым статусом: они живые, включают неформализуемые элементы и при этом обладают самоуправлением. Системный подход при изучении педагогических явлений раскрывается в основных принципах:

- 1) методология управления охватывает внешнее, внутреннее, смешанное управление;

- 2) система вписывается как составная часть более широких структур;

- 3) проходит этапы развития: зарождения, становления, зрелости и трансформации;

- 4) возникает под воздействием социальных потребностей и запросов общества;

- 5) обладает корнями в прошлом и откликом на будущее;

- 6) приоритеты ставятся на человеческое благополучие [4].

Системное исследование в педагогике предполагает:

- разработку инструментов анализа и синтеза для проектирования системы;

- создание обобщённой концептуальной модели;

- выявление уникальных характеристик данной системы;

- прикладные разработки, базирующиеся на системном подходе с опорой на созданную модель.

Е. В. Яковлев и Н. О. Яковлева определяют систему как самостоятельное образование из элементов, где:

- элементы образуют неразрывную целостность, связаны внутренними отношениями;

– взаимодействие между ними обуславливают свойства системы, превышающие сумму индивидуальных характеристик каждого компонента;

– системная совокупность выделяется из среды как самостоятельная реальность [16].

Формирование преадаптивности курсантов в военном вузе выступает сложной педагогической системой с динамичными свойствами:

1) целостностью, основанной на закономерных взаимозависимостях между элементами и подсистемами;

2) структурированностью: наличием стабильных связей, обеспечивающих устойчивость системы;

3) иерархичностью: каждый компонент может рассматриваться как отдельная система или часть более крупной структуры;

4) открытостью к внешней среде.

Целевая направленность системы объективно задаётся, а её многоаспектная природа обуславливает сложное взаимодействие элементов. Каждый элемент вносит уникальный вклад в систему, не сводясь к простым свойствам или связям с другими элементами.

Таким образом, применение системного подхода к формированию преадаптивности курсантов военных вузов позволяет увидеть комплексную картину всех взаимосвязанных компонентов данного процесса. Это способствует целенаправленному и глубокому изучению факторов, влияющих на успешность формирования преадаптивности будущего офицера. Системный подход подчёркивает важность гармоничного развития физических, психологических и социальных аспектов личности курсанта, требуя тесного взаимодействия образовательной среды, научного состава. Такой подход обеспечивает комплексность и многоаспектность процесса формирования преадаптивности, делая его более гибким и эффективным в ответ на меняющиеся условия подготовки и требования современной военной службы.

Аксиологический подход базируется на принципах аксиологии как ключевого инструментария современного педагогического анализа. Существенный вклад в изучение данного подхода внесли работы А. А. Жидкова, М. Г. Маликова и др. [10; 13 и др.]. Под аксиологическим подходом следует понимать фундаментальный подход к исследованию явлений в контексте ценностных установок, определяющих способность удовлетворять личные потребности через призму значимых ориентиров. Основополагающим элементом данного подхода служит категория «ценностей», рассматриваемая как неотъемлемая составляющая любой деятельности человека:

1. Цели и задачи становятся основой для определения ценностных приоритетов.

2. Нормативные рамки и правила структурируют процесс взаимодействия с объектами изучения.

3. Иерархизация объектов отражает их значимость в системе личных убеждений индивида.

4. Признание образцов для подражания служит критерием оценки ценностей.¹

Ценностные ориентации, как отмечено в социологических источниках, играют решающую роль при принятии ответственных решений с долгосрочными последствиями и формировании жизненного пути личности.

Педагогический словарь представляет ценностные ориентации как индивидуальную выборку в отношении к материальным и духовным благам, где определены группы основных убеждений: ценности социализации (утверждение индивида в обществе), потребностей удовлетворения, самосовершенствования, самовыражения². Эти ценностные

¹ Берков В. Ф. Философия и методология науки: учебное пособие. М.: Новое знание, 2004. 336 с.

² Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://slovo.yaxy.ru/87.html> (дата обращения: 05.12.2024).

ориентиры определяют уникальный жизненный путь индивидуума. Аксиологический подход в педагогике, опираясь на эти принципы, рассматривает явления через призму удовлетворения человеческих потребностей и идеалов:

- через признание равноправия всех ценностей;
- через равнозначность традиций и творчества;
- через экзистенциальное равенство лиц;
- через диалогическую природу взаимодействия [11].

Е. В. Яковлев подчёркивает ключевые аспекты реализации аксиологического подхода:

- исследование и анализ ценностного фона явлений;
- выявление потенциала изучаемых объектов в контексте их ценностей: определение структуры основных ценностей, анализ совокупности этих значений, разработка стратегий повышения значимости для участников образовательного процесса [16].

Аксиологический подход в педагогике изучает явления с приоритетом на ценностные аспекты и их влияние на развитие личности. Он предполагает учёт множества аспектов, распределённых на три основополагающих направления. Первое из них включает идентификацию и формулировку морально-ценностных ориентиров: норм, приоритетов и обязательных условий внутри исследуемого объекта или процесса. Для точности анализа необходимо проверить совместимость этих ценностей с общепринятыми моральными нормами, индивидуальными чертами, а также оценить их ясность и непротиворечивость. Второе направление фокусируется на систематизации ценностного поля: выделении основных и инструментальных ценностей. Среди первых – универсальные принципы вроде мира, свободы, безопасности личности и семьи; среди вторых – справедливость, независимость, социальный статус и т. д.

Третье направление определяет механизмы внедрения этих ценностных установок относительно человека или группы людей. Так, при изучении модернизации образовательного процесса аксиологический подход будет заключаться в поиске путей повышения значимости образования для учащихся и преподавателей. В случае исследования личностного роста не только выявляется система ценностей индивида, но и разрабатываются авторские стратегии по формированию этих ценностных ориентиров в рамках образовательной среды.

Применительно к нашему исследованию аксиологического подхода в контексте военно-профессиональной деятельности: в системе военного образования особое значение приобретает осознанное рассмотрение ценностей, формируемых на основе социальных условий и функций военной службы. Эти ценности складываются под воздействием общественных традиций, законодательства, государственного устройства и специфических отношений между государством и гражданами.

Ценностное пространство военнотружущих включает:

1. Базовые ценности – универсальные ориентиры для каждого человека (ценность семьи, здоровья, благополучия), составляют фундамент личных приоритетов.

2. Общевоенные ценности, такие как принадлежность к вооружённым силам, честь и достоинство военнотружущего, осознание ответственности за безопасность страны, отражают суть военной службы.

3. Военно-профессиональные ценности включают стремление к освоению военных специальностей и техники, желание совершенствовать боевые навыки, что является ключевым для профессионального роста в армии.

4. Познавательные-развивающие ценности, подразумевают тягу к преодолению трудных условий, физической под-

готовке и интеллектуальному развитию – важные аспекты военной службы как школы выживания и совершенствования.

5. Индивидуально-личностные ценности сосредоточены на приобретении жизненно необходимых компетенций (профессиональных знаний, гражданских специальностей), льготах и преимуществах – факторах личной реализации в рамках службы.

6. Ценности материально-бытового характера охватывают обеспечение достойного уровня жизни, стабильной занятости и гарантированной оплаты труда.

Учёт данного многообразия ценностей в системе военного образования предполагает:

- разработку образовательных программ с акцентом на формирование каждого из перечисленных видов ценностных ориентиров;

- внедрение методик, способствующих осознанному принятию и развитию этих ценностей среди курсантов и военнослужащих;

- создание условий для реализации индивидуального потенциала в рамках служебной деятельности.

Аксиологический подход становится не только методологической основой для проектирования системы военного образования, но и практическим инструментом формирования преадаптивности курсантов военных вузов.

Таким образом, применение аксиологического подхода в рамках формирования преадаптивности курсантов военных вузов позволяет сфокусироваться на ценностях и приоритетах: осознание курсантами значимости военной службы, их личной роли и ответственности в обороноспособности страны способствует более целенаправленной и осмысленной подготовке к испытаниям, как психологическим, так и физическим. Аксиологический подход укрепляет мотивацию курсантов, нацеливая их на успешное преодоление сложных задач, обеспечива-

ет более эффективную адаптацию к условиям военной службы.

Деятельностный подход в педагогике как методологическая концепция базируется на определяющей роли целеустремлённой активности индивида для формирования его личностных характеристик, включая способность к саморазвитию и трансформации окружающего мира. Основопологающим является признание деятельностного базиса образования как оптимального фактора развития личности с её многоаспектными свойствами [1; 6; 12 и др.]. Согласно Н. И. Конюхову, ключевая особенность заключается в «признании единства психики и деятельности, единства строения внутренней и внешней деятельности, деятельностного опосредования межличностных отношений»¹. Отметим также уникальную черту: развитие личности рассматривается как самостоятельная активность индивида. Чем шире спектр выполняемых действий, тем богаче возможности для личностного роста, осознания и формирования смыслов. В обобщённом виде деятельностный подход в педагогике предполагает следующие аксиомы:

- 1) деятельность выступает как результат освоения опыта через участие во множестве образовательных ситуаций;

- 2) в процессе деятельности проявляются знания, навыки, ценности и отношения индивида, его опыт;

- 3) механизм возникновения активности базируется на перестройке внешних (педагогических) условий в внутренние установки, убеждения и качества личности;

- 4) образовательный процесс выступает как неотъемлемая и достаточная среда для становления личности через развитие её деятельностных аспектов.

Данный подход акцентирует внимание на активном участии субъекта в образовательном процессе, что обеспечивает

¹ Конюхов Н. И. Словарь-справочник по психологии. М.: Б.и., 1996. 30 с.

комплексное развитие его личностного потенциала и компетенций.

Таким образом, применение деятельностного подхода к формированию преадаптивности курсантов военного вуза позволяет осуществить комплексную и систематическую подготовку будущего офицера к различным условиям служебной деятельности. Это способствует развитию умения быстро адаптироваться к меняющимся условиям и задачам, повышает эффективность освоения профессиональных навыков и знаний. Такой подход помогает курсантам развивать не только физические и психологические, но и интеллектуальные способности, необходимые для успешного выполнения военной службы. Вместе с тем деятельностный подход требует от военного вуза постоянного обновления учебного плана, методов обучения и воспитательной работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённый анализ методологических подходов к формированию преадаптивности курсантов в военном вузе показал, что этот процесс является не только сложным, но и многогранным, требующим интеграции различных подходов и методов. Преадаптивность как способность к быстрой адаптации к изменяющимся условиям имеет критическое значение для будущих офицеров, поскольку они часто сталкиваются с непредсказуемыми ситуациями и необходимостью принимать оперативные решения. Важным аспектом формирования преадаптивности является учёт индивидуальных особенностей курсантов, их психологического состояния и уровня подготовки. Каждому курсанту необходимо создать условия для развития не только профессиональных навыков, но и личностных качеств, таких как стрессоустойчивость, креативность и способность к критическому мышлению. Это требует от военных преподавателей применения разнообразных методов обучения, которые

помогают развивать навыки сотрудничества и коммуникации.

Кроме того, необходимо учитывать, что успешное формирование преадаптивности курсантов зависит от координированных действий всех участников образовательного процесса: преподавателей, психологов, командования и, конечно, самих курсантов. Каждый из них должен быть готов к активному взаимодействию и обмену опытом. Наличие необходимых ресурсов, таких как современное оборудование, учебные материалы и квалифицированный персонал, также играет ключевую роль в этом процессе.

Мониторинг и оценка эффективности внедрения преадаптивности должны стать постоянной практикой. Регулярная обратная связь от курсантов и преподавателей позволит выявлять слабые места и вносить необходимые коррективы. Таким образом, формирование преадаптивности курсантов в военном вузе становится не статическим процессом, а динамичной системой, которая развивается в соответствии с требованиями времени и изменениями в образовательной среде. Важно отметить, что успешная подготовка курсантов не ограничивается только теоретическими знаниями, но и включает практическую подготовку, которая позволяет им применять полученные навыки в реальных условиях. Это может быть достигнуто через участие в учебных сборах, полевых выходах и других мероприятиях, где они смогут отработать навыки в условиях, приближенных к боевым. Только комплексный подход, включающий все эти элементы, сможет обеспечить высокую степень преадаптивности курсантов, что, в свою очередь, повысит их готовность к выполнению служебных задач в будущем.

По мнению авторов, следующим шагом должна быть разработка и внедрение системы формирования преадаптивности курсантов в военном вузе, которая будет направлена на создание условий для всестороннего развития курсантов и по-

зволит им не только успешно проходить своих служебных обязанностей в сложных обучение, но и готовиться к выполнению и изменчивых условиях военной службы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 335 с.
2. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределённости: непредсказуемые маршруты эволюции. М.: Акрополь, 2018. 212 с.
3. Афанасьев В. Г. Общество, системность, познание и управление. М.: ИПЛ, 1981. 432 с.
4. Берталанфи Л. фон. Общая теория систем – критический обзор. Исследования по общей теории систем. М.: Прогресс, 1969. С. 23–82.
5. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 271 с.
6. Гавенко Н. В. Теоретические основы деятельностного подхода в современной педагогике // Психолого-педагогическое образование в современных условиях. 2023. № 1. С. 121–125.
7. Галустян О. В., Гамисония С. С., Лю С. К вопросу о методологических основах педагогического исследования в научной литературе: системный подход // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2023. № 4. С. 10–13.
8. Георгиевский А. Б. Проблема преадаптации. Историко-критическое исследование. Л.: Наука, 1974. 148 с.
9. Годунов М. В. Стратегия смыслообразования личности в условиях информационной неопределённости: преадаптивный и адаптивный подход: дис. ...канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2022. 343 с.
10. Жидкова А. А., Гордеев К. С., Воронцов А. М. Аксиологический подход в педагогике // Гуманитарные научные исследования. 2021. № 1. С. 7.
11. Кирьякова А. В. Аксиологический инструментарий развития инновационной образовательной практики современного университета // Инновации в науке. 2012. № 9. С. 62–73.
12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Наука, 1975. 64 с.
13. Маликова М. Г. Аксиологический подход в педагогике: современность и перспективы // NOMINUM. 2022. № 2. С. 47–56.
14. Новиков А. М. Методология образования. М.: Эгвест, 2002. 488 с.
15. Садовский В. Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. М.: Наука, 1974. 280 с.
16. Яковлев Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов: монография. Челябинск: Издательство РБИУ, 2010. 316 с.

REFERENCES

1. Abulkhanova-Slavskaya, K. (1980). *A. Activity and Psychology of Personality*. Moscow: Nauka Publ. (in Russ.).
2. Asmolov, A. G., Shekhter, E. D. & Chernorizov, A. M. (2018). *Pre-adaptation to Uncertainty: Unpredictable Routes of Evolution*. Moscow: Akropol Publ. (in Russ.).
3. Afanasyev, V. G. (1981). *Society, Systematicity, Cognition and Management*. Moscow: IPL Publ. (in Russ.).
4. Bertalanffy, L. von. (1969). *General Systems Theory – a Critical Review. Research in General Systems Theory*. Moscow: Progress Publ. (in Russ.).
5. Blauberger, I. V. (1973). *Formation and Essence of the Systems Approach*. Moscow: Nauka Publ. (in Russ.).
6. Gavenko, N. V. (2023). Theoretical foundations of the activity-based approach in modern pedagogy. In: *Psychological and pedagogical education in modern conditions*. 2023, 1, 121–125 (in Russ.).
7. Galustyan, O. V., Gamisonia, S. S. & Liu, S. (2023). On the question of the methodological foundations of pedagogical research in scientific literature: systems approach. In: *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*, 4, 10–13 (in Russ.).
8. Georgievskiy, A. B. (1974). *The problem of pre-adaptation. Historical and critical study*. Leningrad: Science Publ. (in Russ.).
9. Godunov, M. V. (2022). *Strategy of meaning-making of the individual in conditions of information uncertainty: pre-adaptive and adaptive approach* [dissertation]. Rostov-on Don (in Russ.).

10. Zhidkova, A. A., Gordeev, K. S. & Vorontsov, A. M. (2021). Axiological approach to pedagogy. In: *Humanitarian Research*, 1, 7 (in Russ.).
11. Kiryakova, A. V. (2012). Axiological tools for the development of innovative educational practice of a modern university. In: *Innovations in science*, 9, 62–73 (in Russ.).
12. Leontyev, A. N. (1975). *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Nauka Publ. (in Russ.).
13. Malikova, M. G. (2022). Axiological approach in pedagogy: modernity and prospects. In: *HOMINUM*, 2, 47–56 (in Russ.).
14. Novikov, A. M. (2002). *Methodology of education*. Moscow: Egvest Publ. (in Russ.).
15. Sadovsky, V. N. (1974). *Foundations of the general theory of systems. Logical and methodological analysis*. Moscow: Nauka Publ. (in Russ.).
16. Yakovlev, E. V. (2010). *Pedagogical research: content and presentation of results: monograph*. Chelyabinsk: RBIM Publishing House Publ. (in Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Мирошкин Виктор Николаевич (г. Челябинск) – соискатель кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета;
orcid: 0009-0008-3630-70-35; e-mail: miroshkin.85@bk.ru

Уварина Наталья Викторовна (г. Челябинск) – доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по научной работе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета;
orcid: 0000-0002-1490-3302; e-mail: nuvarina@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Viktor N. Miroshkin – External Postgraduate student of the Department of Teacher Training for Professional Education and Subject Methods of South-Ural State Humanitarian Pedagogical University;
orcid: 0009-0008-3630-70-35; e-mail: miroshkin.85@bk.ru

Natalia V. Uvarina – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Deputy Director for Scientific Work of South-Ural State Humanitarian Pedagogical University;
orcid: 0000-0002-1490-3302; e-mail: nuvarina@yandex.ru

Научная статья

УДК 378.1

DOI: 10.18384/2949-4974-2025-2-133-147

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ДОМИНАНТ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Гальскова Н. Д., Сороковых Г. В.* , Орешкова Н. Л.

Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация

**Корреспондирующий автор, e-mail: sorokovykh@mail.ru*

Поступила в редакцию 23.01.2025

После доработки 14.04.2025

Принята к публикации 21.04.2025

Аннотация

Цель статьи – описать результаты исследования проблемы формирования профессионально-личностных характеристик современного учителя иностранного языка; выявить причины деформации его образа и предложить рекомендации по воспитанию студентов педагогического направления в языковом вузе, обеспечивающие повышение эффективности профессионально-личностного формирования современного учителя как субъекта своей жизнедеятельности.

Методология и методы исследования. Методологическую базу исследования составляет образовательная концепция гуманизации обучения и воспитания (Малинин, 2024; Прибылова, 2023; Сороковых, 2024), основанная на следующих научных подходах: аксиологическом (Гальскова, 2023; Слостёнин, 2024; Старицына, 2019; Языкова, 2023), личностно-ориентированном, специфика которого заключается в «пристальном интересе к развитию личности и индивидуальности обучаемого» (Прибылова, 2023). Вышеперечисленные концепции, подходы и идеи позволяют в комплексе рассмотреть проблему формирования ценностных доминант в многоликом образе современного учителя как симбиозе лингвокультурологических, методических, социальных компетенций, направленных на развитие способностей обучать, воспитывать, развивать и социализировать школьников всех категорий. В статье используются теоретические методы: анализ лингвистической, психологической, педагогической и методической литературы, связанной с профессионально-личностным формированием образа современного педагога, а также эмпирические методы (опросы, анкетирование, беседа).

Результаты. Состоялся Международный Форум (декабрь 2024 г.), в рамках которого был представлен многоликий образ современного учителя, выявлены проблемы искажения его канонического образа; раскрыты ценностные смыслы, которые доминируют у будущего педагога; на основе проведённого анкетирования студентов педагогических вузов в разных регионах страны (Москва, Курск, Челябинск и др.), установлены проблемы, связанные с его негативной трансформацией; проанализирован опыт зарубежных коллег в подготовке учителя иностранного языка, который может быть полезен и учтён в отечественном профессиональном образовании; на основе теоретического анализа причин деформации ценностных доминант будущего педагога, предложены рекомендации по воспитанию студентов педагогического направления в языковом вузе, направленные на формирование у них аксиологических ценностей.

Теоретическая и/или практическая значимость. Научная новизна представленной работы заключается в комплексном подходе к проблеме формирования ценностных доминант у будущего учителя, в подготовке и проведении научного форума, в рамках которого обсуждены вопросы; посвящённые проблеме многоликости современного педагога, определены социализирующие и акмеологические стратегии формирования личности будущего педагога и даны рекомендации по дальнейшему разрешению накопившихся вопросов по данной теме.

Выводы. Проблема формирования аксиологических основ профессионально-методической подготовки будущего учителя на сегодняшний день остаётся важной и необходимой, требующей комплексного подхода к её разрешению. Вопросы создания ценностных доминант в образе современного педагога включают важные аспекты: профессиональные ценности, морально-этические, использование инновационных технологий как основы ценностного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса.

Ключевые слова: ценности педагога, имидж учителя, речевая культура, методическая культура, канонический образ учителя

Для цитирования: Сороковых Г. В., Орешкова Н. Л. Исследование проблемы формирования ценностных доминант будущего учителя иностранного языка // Московский педагогический журнал. 2025. №2. С. 133–147. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-133-147>

Original research article

RESEARCH ON THE PROBLEM OF FORMING A MULTIFACETED IMAGE OF A FUTURE TEACHER AND HIS VALUE DOMINANTS

N. Galskova, G. Sorokovykh*, N. Oreshkova

Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

**Corresponding author, e-mail: sorokovykh@mail.ru*

Received by the editorial office 23.01.2025

Revised by the author 14.04.2025

Accepted for publication 21.04.2025

Abstract

Aim. To describe the results of the study of the problem of the modern teacher's professional and personal characteristics formation; to identify the causes of the canonical image's deformation and to propose socializing and acmeological strategies for educating students of a pedagogical direction at a language university, ensuring an increase in the effectiveness of professional and personal formation of a modern teacher as a subject of his life activity.

Methodology and research methods. The methodological basis of the research is the educational concept of education and upbringing humanization (Malinin, 2024; Pribylova, 2023; Sorokovykh, 2024), based on the following scientific approaches: axiological (Galskova, 2023; Slastenin, 2024; Staritsyna, 2019; Yazykova, 2023), personality-oriented, the specifics of which lies in the "close interest towards the development of the student's personality and individuality" (Pribylova, 2023). The above concepts, approaches and ideas allow us to comprehensively consider the problem of the formation of value dominants in the multifaceted image of a modern teacher as a symbiosis of linguistic, cultural, methodological, and social competencies aimed at developing the ability to teach, educate, develop, and socialize schoolchildren of all categories (Staritsyna, 2019). The article uses theoretical methods: analysis of linguistic, psychological, pedagogical and methodological literature

related to professional-personality formation of a modern teacher's image as well as empirical ones (surveys, questionnaires, conversations).

Results. International Forum was held in December 2024, during which the multifaceted image of a modern teacher was presented, the problems of distorting his canonical image were revealed; the value meanings that dominate the future teacher were revealed; based on a survey of students of pedagogical universities in different regions of the country (Moscow, Kursk, Chelyabinsk, etc.), the problems related to his negative transformation were identified; the experience of foreign colleagues in training a foreign language teacher was analyzed, which can be useful and taken into account in domestic professional education; based on a theoretical analysis of the future teacher's value dominants deformation causes, socializing and acmeological strategies for educating students of the pedagogical direction in a language university aimed at forming axiological values are proposed.

Theoretical and/or practical significance. The scientific novelty of the present work lies in an integrated approach to the problem of the formation of value dominants in a future teacher, the development and holding of a scientific forum, which discussed issues related to the problem of the diversity of a modern teacher, identified socializing and acmeological strategies for the formation of the personality of a future teacher and recommendations for further resolution of accumulated issues on this topic.

Conclusions. The problem of forming the axiological foundations of the professional and methodological training of future teachers today remains important and necessary, requiring an integrated approach to its resolution. The issues of creating value dominants in the image of a modern teacher include important aspects: professional values, moral and ethical, the use of innovative technologies as the basis for value interaction with all subjects of the educational process.

Keywords: teacher's values, teacher's image, speech culture, methodical culture, canonical image of a teacher

For citation: Sorokovyyh, G. V., Oreshkova, N. L. (2025). Research on the problem of forming a multifaceted image of a future teacher and his value dominants. In: *Moscow Pedagogical journal*, 2, 133–147. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-133-147>

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы формирования ценностных доминант у будущего учителя иностранного языка сегодня связана с тем, что в философии образования и педагогической теории особое внимание обращено к личности педагога как реформатора и транслятора обществу информации. Вместе с тем, следует отметить тот факт, что существует противоречие между потребностью становления личности учителя в процессе профессиональной подготовки и недостаточной акцентуации программных документов на проблеме формирования аксиологических основ его личности, создания образа учителя как субъекта своего развития. Как показывает практический опыт подготовки будущего педагога, на сегодняшний день остаётся ещё масса причин,

из-за которых современная молодёжь недостаточно обладает ценностными профессионально-личностными характеристиками, не в полной мере мотивирована на обучение, воспитание, развитие и социализацию школьников с устоявшимися гражданскими, патриотическими и духовно-нравственными идеалами.

Несмотря на то что в современной научной литературе имеются теоретические предпосылки для решения названной проблемы и вопросы профессионально-личностного становления учителя отражены в работах Н. В. Барышникова (2024), Н. А. Горловой (2024), Л. С. Подымовой, Н. А. Подымова и др. (2024), В. А. Слостёнина (2020), Г. В. Сороковых (2023), Н. В. Языковой (2024), Т. И. Жарковой (2024) и др., поднятая тема нуждается в постоянном мониторинге и нахо-

ждения наиболее приемлемых стратегий формирования многоликости современного образа учителя иностранного языка. Следует отметить, что за последнее время аксиологические основы формирования личности учителя иностранного языка представлены в исследованиях работах Н. Д. Гальсковой (2023), Н. Д. Языковой (2023) и других, что подчёркивает важность и актуальность поднятых вопросов.

В этой связи коллективом факультета романо-германских языков, кафедрой методики преподавания иностранных языков ФГАОУ ВО Государственного университета просвещения был проведён Международный форум «Ценностные доминанты учителя: многоликость современного педагога» (13 декабря 2024), целью которого стало обсуждение актуальных проблем, связанных с профессионально-личностной подготовкой будущего учителя иностранного языка, а также выявление трудностей формирования профессионально-личностных качеств современного педагога, сопряжённые с его ценностными приоритетами.

Цель исследования – представить результаты проведённого Форума и наметить перспективы по дальнейшему развитию аксиологических приоритетов учителя иностранного языка, направленные на формирование образа современного педагога, способного выстраивать многомерную и многоуровневую систему обучения, воспитания и социализации школьников разных типов и категорий в поликультурном образовательном пространстве.

Цель данной статьи: описать результаты исследования проблемы формирования профессионально-личностных характеристик современного учителя; выявить причины деформации его канонического образа и предложить способы решения вопросов, связанных с формированием ценностных доминант педагога, включающих такие вопросы как: причины выбора профессии учителя, основу

формирования образа педагога-исследователя, его имиджа, готовности современного учителя обучать и воспитывать школьников разных категорий.

Для достижения поставленной цели были решены следующие **задачи**:

1. Определить, что такое канонический образ учителя, что включает в себя данное понятие.

2. Раскрыть, какие ценностные смыслы доминируют у современного будущего педагога и какие проблемы, связанные с его негативной трансформацией, сегодня нельзя оставлять без внимания.

3. Проанализировать опыт зарубежных коллег в подготовке учителя иностранного языка.

4. Предложить рекомендации по воспитанию студентов педагогического направления языкового вуза, направленные на формирование ценностных доминант у будущего педагога.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Канонический образ современного педагога

В рамках проведённого Форума (декабрь 2024) важно было обменяться с коллегами и студентами мнениями о том, что представляет собой канонический образ учителя, что включает в себя данное понятие. В этой связи следует обратиться в первую очередь к философским исследованиям, в которых подчёркивается, что человеческий образ – сложный антропологический концепт.

Психологи считают, что образ формируется практическими действиями, поступками, решениями человека в той или иной ситуации. В процессе деятельности в течение всего жизненного пути формируется подлинный образ, сущность самого человека.

Российская педагогика начиная с древнейших времён и по сегодняшний день отражает актуальные философские взгляды данной теории. Это связано с тем, что антропологическая проблема была и

остаётся ключевой для отечественного образования. Во все времена учитель был знаковой фигурой, почитаемой, уважаемой. Вспомним тот исторический факт, что при китайском императоре только у учителя была привилегия сидеть при правителе государства. Учитель всегда как идеологически культурный образец транслировал идеалы своего общества. В своём творчестве И. С. Тургенев писал о том, что в образе учителя воплощается не только исторически и национально обусловленный тип поведения, но и концепция человека и бытия [19].

Большой вклад в развитие теории и практики современной педагогики, создания профессионально-личностного портрета современного педагога внесла научная школа В. А. Сластёнина, обеспечившая новый прорыв в теории, методике и практике подготовки и формирования личности учителя [13, с. 38]. Важную роль в формировании методической компетенции современного учителя заложили научная школа Н. В. Барышникова [1], а также Н. В. Языкова и её последователи [20].

Из вышесказанного следует, что канонический образ педагога является некой моделью идеального учителя, который во все времена обладал такими важными характеристиками как: любовь к своим ученикам и безупречное педагогическое служение, искренность и открытость, непредвзятость и наблюдательность, наличие педагогической этики и саморефлексии. Наверное, сложно ёмко определить это понятие, так как данный облик формировался на протяжении многих веков, вбирая в себя лучшие идеалы, ценности, традиции. Вместе с тем, для нас важно определить, что такое канонический образ педагога и сумел ли сегодняшний учитель сохранить его основные черты. Важно также понять, является ли трансформация образа педагога отрицательным и нежелательным явлением или это вполне нормальный естественный процесс, связанный с эволюцией и перестроением отношений между

учителем и учеником, его способности отходить от принятых стереотипов и т. п. На наш взгляд, Н. А. Горлова чётко определила понимание личности современного человека как «не как совокупность каких-то качеств, а как способность проявлять своё отношение к окружающим и к себе, демонстрировать личностную позицию» [5, с. 24].

Ценностные смыслы современного будущего педагога

Сегодня необходимо понять, какие ценностные смыслы доминируют у современного педагога и какие проблемы, связанные с его негативной трансформацией, нельзя оставлять без внимания. Коллективом кафедры методики преподавания иностранных языков был подготовлен и проведён Международный форум, в рамках которого выступили ведущие преподаватели вузов России (Москва, Курск, Нижний Новгород) и Белоруссии, Китая, которые представили многоликий образ современного учителя; обозначили проблемы искажения его канонического образа.

В рамках научной дискуссии было интересно услышать мнение по данному вопросу директора школы, доктора педагогических наук В. А. Малинина, который возглавляет одну из лучших школ России по многим показателям (входит в Топ лучших школ России, создана модель интеграции «Школа-Университет», действуют реабилитационный центр, база городского ресурсного центра по духовно-нравственному гражданскому воспитанию, наличествует уникальный коллектив, состоящий из учителей высшей и первой категории и т. п.) (Нижний Новгород). В своём выступлении учёный-практик обозначил наиболее важные проблемы начинающего педагога в школе, его неготовности к исследовательской деятельности и проектированию воспитательного пространства образовательной организации с учётом её традиций и специфики [10]. Анализируя проблемы

начинающего педагога, директор школы №187 Нижнего Новгорода указал на важность наличия наставничества в образовательной организации, которые оказывают постоянную помощь и поддержку молодому специалисту.

Для нас стало важным раскрытие и понимание сущности аксиологических доминант современного молодого человека, который выбрал профессию педагога. Для этого нами было проведено анкетирование, беседы и дискуссию по вышеуказанной тематике, что позволило определить ценностные смыслы, доминирующие у современного будущего педагога и рассмотреть проблемы, связанные с негативной трансформацией его образа, которые, по нашему мнению, сегодня нельзя оставлять без внимания.

Практический опыт общения с будущими учителями иностранного языка выявил, что выбор будущей профессии чаще всего происходит неосознанно, что доказывают результаты диагностики, проведённой в этом году. Согласно проведённому опросу, всего около одной четвёртой абитуриентов пришли в педагогический вуз для того, чтобы стать учителем. Почти половина опрошенных выбрали институт для того, чтобы «хорошо знать язык и связать свою будущую профессию с этим». И одна четвёртая часть дала разнообразные ответы: «подходили баллы ЕГЭ», «институт удобно расположен от дома» и т. п.

В этой связи нами было проведено исследование проблемы формирования многоликости образа современного педагога. Базой послужил факультет романско-германских языков и диагностика будущих учителей (1–4 курсы) на протяжении всего 2024 г. (всего 173 респондента). Проведённое анкетирование студентов педагогических вузов в разных регионах страны (Москва, Курск, Челябинск и др.) позволило получить важную и необходимую информацию о причинах деформации ценностных доминант будущего педагога, что дало возможность спроек-

тировать дальнейшую воспитательно-просветительскую работу образовательного коллектива с целью минимизации выявленных трудностей и рисков формирования личностных качеств студентов-будущих учителей.

При анализе анкет студентов младших курсов выяснилось, что они не вполне ясно воспринимают образ учителя-мастера, не всегда знакомы с именами и деятельностью выдающихся педагогов прошлого.

На вопрос «Знаете ли вы педагогов, представленных на слайде? Какой вклад они внесли в отечественное образование?» практически никто не мог назвать имена А. С. Макаренко, включённого Юнеско в число величайших педагогов XX в.; Н. К. Крупскую, стоявшую у истоков создания советского образования, благодаря которому впоследствии страна занимала первые места в мире. Следует обратить внимание педагогов высшей школы на то, что и имя К. Д. Ушинского, разработавшего отечественную дидактическую систему, базовым принципом которой является принцип единства обучения и воспитания с учётом особенностей детского возраста, его мышления, памяти, также не был известен респондентам [12, с. 88].

Одной из важных тем в рамках сессии Форума стало обсуждение имиджа современного учителя. Дискуссия об имиджевой составляющей педагога, которую провела О. А. Чалова, доцент Финансового университета при Правительстве РФ (Москва) не оставил без внимания студенческую аудиторию, которая активно обсуждала следующие вопросы:

Так ли важен имидж/образ педагога?

Насколько важно учителю уметь правильно распределять рабочее время?

Планируете ли Вы свой рабочий день? Подготовку к экзаменам и зачётам во время сессии?

Что нужно делать, чтобы всё успевать и быть эффективным учителем в рабочие часы?

Как видно из рисунка 1, респонденты, отвечая на вопрос «Что Вы считаете главным в имидже педагога?», отметили его знаниевую компетентность, безупречное знание своего предмета. На втором месте – этика педагогического общения. Способность педагога владеть голосом и интонацией. В этой связи нельзя не вспомнить А. С. Макаренко, который, по мнению ЮНЕСКО, считается выдающимся педагогом XX в., который утверждал, что он мог и своим молчанием многое сказать своим воспитанникам. И третье, что отмечено в опросах – важность личностных качеств учителя, к которым в первую очередь относятся общечеловеческие ценности.

Дискутируя на эту тему, было предложено охарактеризовать современного педагога, выяснить отношение к внешнему виду, к его образу. Результаты показали, что устоявшийся, традиционный образ учителя (однотонная строгая одежда классического кроя, собранная причёска, каблук не выше 4 см и т. п.) разделяет одна треть опрошенных. Большинство респондентов высказались за изменение облика педагога, его адаптацию к новым условиям действительности.

Сегодня характеризуя личность учителя и его ценностные доминанты, нельзя не коснуться таких вопросов, что представляет собой, например, методическая культура учителя, каково его отношение к разным категориям школьников, готов ли учитель разрабатывать индивидуальные маршруты для таких учащихся, участвовать в их социализации и воспитании. Данные вопросы были подняты преподавателем института иностранных языков МГПУ С. Г. Старицыной, которая подчеркнула важность и необходимость методической готовности учителя к реализации принципа лингводидактической персонализации при обучении, воспитании, развитии и социализации школьников разных категорий [18].

В этой связи одной из проблем является развитие методических умений у учителя проектировать персонализированную лингвообразовательную среду, которая, по мнению научной школы Московского педагогического университета, представляет собой пространство, учитывающее индивидуальные запросы и интересы каждого ученика и создающее условия для их развития и обучения. Такая среда может включать в себя не только дизайн-процессы, но и учебные мате-

Имидж педагога — это эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа учителя в сознании воспитанников, коллег, социального ...Вы считаете главными? (выберите 4 варианта)
215 ответов

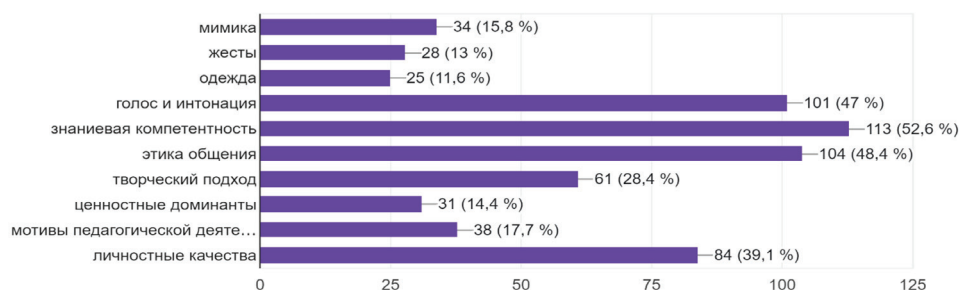


Рис. 1 / Fig.1. Приоритеты имиджа педагога по мнению студентов / Priorities of the teacher's image according to the students

Источник: составлено авторами.

риалы, технологии и методы обучения, задания и т. д., которые адаптируются к конкретным потребностям каждого ученика, учитывая его образовательные потребности [14, с. 5].

Важным вектором формирования методической культуры будущего учителя стало волонтерское движение «Лингвоброволец», которое с сентября 2024 г. организовано кафедрой методики преподавания иностранных языков ФГАОУ ВО Государственного университета просвещения. В данном методическом проекте принимают участие студенты факультета романо-германских языков, которые решили оказывать добровольную поддержку школьникам и студентам Курска, Белгорода и их областей, оказавшимися в трудных жизненных ситуациях и лишившимся возможности жить и обучаться на своей родной земле. Вот что пишут в своих комментариях студенты: Мария: «Провела пробный урок с Вероникой (4 класс). К сожалению, девочка плохо знает алфавит. В общем, предстоит много работы. Но девочка замечательная, очень открытая, общительная и самое главное – положительно настроена!». Дарья: «Провела свой первый в жизни урок. Очень волновалась. Уровень владения у школьников низкий. Но работают очень хорошо, стараются. Нашли друг к другу подход. Всё хорошо. Остался лишь вопрос: “Как поступать, когда у них ракетная опасность?”». Нелли: «Сегодня прошло второе занятие с Егором! С мальчиком очень интересно работать, выполнили тест, поработали со словами, вспомнили времена». Читая эти простые, но очень искренние слова, понимаешь, как важно, что наши волонтеры не остались в стороне от общей проблемы, что они ищут свои пути методического становления. Хочется искренне им пожелать успехов. Нет сомнений, что те личностные качества, которыми они обладают, позволят им в будущем стать Учителем.

Формируя многоликий образ педагога, необходимо сказать о его рефлексии,

которая, несомненно, способствует формированию его методического мышления, критического анализа, креативности и творческой, тем самым прочно создавая фундамент базовых основ учителя: хранителя национальных ценностей, своей культуры и языка, его гражданской позиции.

Вышесказанное позволяет нам, вслед за Н. Д. Гальсковой, утверждать, что современное лингвообразование как социокультурный феномен выходит, в отличие от обучения языку, за рамки приобретения студентом знаний, умений и навыков в область его отношений к осваиваемой им деятельности, к себе и окружающему миру, ценностных ориентаций, мотивов, личностных позиций, в сферу обретения им социально значимых и нравственных качеств [3, с. 32].

В рамках Круглого стола проведения дискуссии на тему «Трансформация образа современного учителя является негативным последствием всей системы образования и проблем воспитания или это закономерный процесс, происходящий во всём мире». Для того, чтобы предложить стратегии воспитания студентов педагогического направления в языковом вузе, которые направлены на минимизацию существующих проблем, были проанализированы результаты анкетирования (2024 г.), в котором приняли участие студенты педагогических вузов из Москвы и Московской области (Орехово-Зуево), Курского государственного университета и других учебных заведений страны. На рис. 2. отображены результаты вопроса, который касался канонического образа учителя и выяснения, должен ли он оставаться неизменным или меняться в зависимости от ситуации и «подстраиваться под запросы времени».

Полученные ответы показывают, что практически половина респондентов считает, что образ учителя должен меняться и «подстраиваться» под запросы времени. Важно, что в рамках дискуссии студен-

Как Вы считаете, образ учителя должен быть каноническим или изменяться и «подстраиваться» под запросы времени?

215 ответов

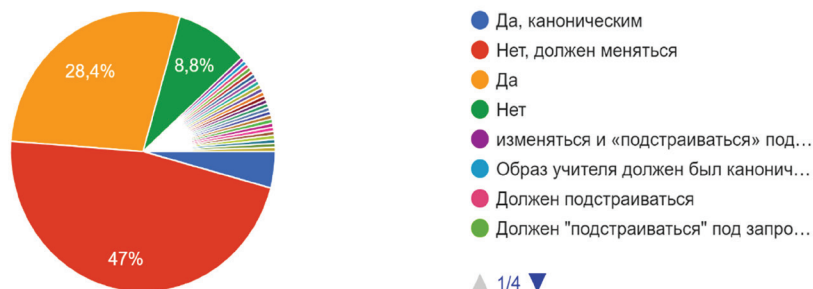


Рис. 2 / Fig. 2. Мнение студентов о каноническом образе педагога и необходимости его трансформации / The students' opinion about the canonical image of the teacher and the need for his transformation

Источник: составлено авторами.

ты вслед за Т. И. Жарковой (Челябинск) соглашались с тем, что он должен во все времена оставаться посредником между учеником и миром культуры, который «не просто передаёт знания и навыки, но в обучающем диалоге выращивает в ученике способность самостоятельно осваивать знаковые орудия культуры» [6, с. 131].

Говоря о многоликости образа современного педагога, важно было понять, должен ли учитель оставаться самым со-

бой или подстраиваться под ситуацию, «менять маски», тем самым скрывая свой истинный «Я-образ». В психологической науке есть понятие «социальная маска». Обсуждая с участниками Форума вопрос о том, что это такое, пришли к такому мнению (рис. 3).

Студенты единодушно пришли к мнению, что главное – оставаться самим собой, быть искренним по отношению к детям.

В психологической науке есть такие термины как «социальная роль» и «социальная маска». Как Вы считаете, должен ли учитель скрывать свое «Я» в профессиональной деятельности?

215 ответов



Рис. 3 / Fig. 3. Мнение студентов о том, должен ли учитель скрывать своё настоящее «Я» / Students' opinion on whether a teacher should hide his real self

Источник: составлено авторами.

Опыт зарубежных вузов в подготовке учителя иностранного языка

В рамках Круглого стола приняли участие представители педагогического сообщества Индии (Тйаги Парул, PhD, ассистент Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы), Китая (Куланда Дзяхубай, ассистент кафедры индоевропейских языков ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения») и Италии (Irina Buratin), коллег из Республики Беларусь.

Приглашённые зарубежные коллеги высказали свою позицию по отношению к подготовке учителя в своих странах. В частности, госпожа Буратин отметила, что в итальянских школах позиция учителя не является знаковой. Педагогу нельзя делать замечания, критиковать или высказывать своё отношение. Но это не самое главное в характеристике его деятельности, Уроки проходят не системно, как принято в нашей отечественном образовании. В основном предлагается игровая методика, практически не учат ничего наизусть (стихи), что в итоге не даёт возможности говорить о высоком качестве получаемых знаний.

В то же время госпожа Цзяхубай отметила высочайший статус учителя в Китае, абсолютную дисциплину как учащихся, так и учителей на занятиях. А также чёткую и выверенную структуру занятий в школе.

Для изучения поднятого вопроса было представлено мнение белорусских коллег, которые обсудили актуальные вопросы, связанные с профессионально-личностной подготовкой будущего учителя, а также выявлением трудностей и проблем будущих педагогов, сопряжённых с их ценностными приоритетами, владеющих культурой речевого поведения, способностью аргументированно отстаивать свою позицию, имеющего безупречный имидж и готовность к взаимодействию с разными категориями обучающихся на основе использования самых передовых технологий и средств их обучения,

развития, воспитания и социализации. Сегодня очень важно определить те проблемные точки, которые характерны для нашего времени. Как считают Н. Д. Гальскова и З. Н. Никитенко, «суверенная система образования, его цели и организация определяют культурный суверенитет страны, т. е. независимость от внешних отрицательных влияний. В свою очередь, по мнению авторов, культурный суверенитет представляет собой часть национального [4, с. 5].

Подводя итоги Международной конференции, присутствующие гости и студенты выразили важность такого формата общения, необходимость акцентуации на проблемах современной молодёжи и системного диалогового взаимодействия, которое, несомненно, должно носить дискуссионно-просветительский характер.

Рекомендации по формированию образа современного учителя в рамках вузовской подготовки

Решая вышеназванные задачи, были обозначены острые моменты в формировании образа современного педагога, сложные вопросы его принятия/непринятия тех ценностных доминант, которые традиционно составляли основу гражданской идентичности, духовно-нравственную суть патриота и гражданина. Считаем, что такого рода мероприятия должны носить системный характер и включать в себя следующие знаковые стратегические цели.

1. Необходимо разрабатывать общеуниверситетскую программу воспитания и развития личности педагога с учётом специфики его профессиональной подготовки. Такая программа должна носить системный характер и, по мнению З. Н. Никитенко, она должна быть направлена на формирование духовности учителя, которая заключается в: бережном отношении к детям; духовной свободе благодаря совершенному владению профессионально-методическими умениями, в направленности на обра-

зовательную цель – коммуникативное, нравственное и когнитивное развитие учащихся; творческом отношении к педагогической деятельности, в обращённости к ценностям любви и добра; и, самое главное, ответственности за будущее поколение [11, с. 166].

2. Важно создавать элективные общеуниверситетские курсы, которые отвечают потребностям и мотивам будущих педагогов, решая тем самым проблемные моменты в их профессиональной подготовке. Предлагаем сделать акцент на следующих темах: «Мастерство педагогического общения», в рамках которого будущий учитель иностранного языка усваивает тактики и стратегии взаимодействия с разными субъектами образовательного процесса на основе гуманистической парадигмы [15], что, несомненно, позволит формировать культуру речевого общения педагога [7]. «Завтра в школу: школьный конфликт и пути его разрешения», «Специфика обучения слабоуспевающих учеников», «Учитель мегаполиса и его готовность обучать, воспитывать и социализировать школьников в условиях поликультурной образовательной среды», «Готовность педагога выстраивать индивидуальные маршруты обучения нетипичных школьников», «Сакральный смысл славянской культуры» и др.

3. Желательно постоянно отслеживать и находить проблемные поля в профессионально-личностном развитии студентов, исследовать их культуру речевого взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса, которая должна всегда оставаться фактором лингвистической безопасности как национальной сохранности языка и культуры [7; 17].

4. Необходимо уделять внимание методической подготовке учителя к разноуровневому обучению, воспитанию и социализации, для чего важно формировать специализированные методические умения на основе принципа лингводидактической персонализации [16]. Для достижения данной задачи нами созда-

на группа студентов-лингвоволонтёров, которые участвуют в оказании помощи детям Курского приграничья в изучении иностранного языка, а также социализации в новых для них условиях проживания в пунктах временного размещения. Принципиально акцентировать внимание на общечеловеческих ценностях, традициях и культуре в условиях изучения языка и культуры на всех этапах вузовской подготовки. В этой связи студенты факультета романо-германских языков участвовали во Всероссийской олимпиаде *Победа в Великой Отечественной войне: помним, чтим, гордимся!* (март 2025 г.), где необходимо было показать знания из истории и педагогики, связанные с военно-патриотическим воспитанием и формированием гражданской позиции.

Необходимо, чтобы такая подготовка стала ценностно-ориентированной [8; 9], что является главным залогом в формировании многомерного образа современного учителя. По нашему мнению, это позволит сформировать ядро качественно новой смыслообразующей, интеллектуально значимой составляющей профессионально-личностной деятельности учителя, характеризующейся интегративностью своего содержания [2, с. 25].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В рамках профессиональной подготовки учителя иностранного языка существуют проблемы, которые касаются таких вопросов как:

а) недостаточная готовность и способность педагога адаптироваться к методическим инновациям, например, таким как обучать, воспитывать, развивать и социализировать разные категории и типы школьников в одном классном коллективе; реагировать на социально-экономические изменения, происходящие в обществе и мире;

б) необходимость усиления внимания повышению качества профессиональной речевой культуры педагога, его умениям

аргументированно и чётко взаимодействовать со всеми субъектами образовательного процесса, владеть голосом, мимикой, интонацией;

г) потребность формирования способности к научно-исследовательской деятельности в рамках школьного образования: владеть методиками проектирования лингвообразовательного пространства с учётом уровня, возможностей и способностей учащихся; предлагать вариативные дидактические разработки, составленные на основе анализа диагностического инструментария;

д) формирование умений применять психологические знания о развитии человека при решении педагогических и методических задач, а именно – представления об особенностях восприятия, о коммуникативно-когнитивных и других психологических процессах, влияющих на успешность обучения школьника.

В этой связи необходимо подчеркнуть, что сделанные выводы в рамках заключения данного исследования могут быть положены в основу его дальнейшего перспективного развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барышников Н. В., Манагаров Р. В. Современный учитель иностранного языка и условия его профессиональной деятельности // Наука и искусство обучения иностранным языкам: сборник статей по материалам научно-методического симпозиума «Методика обучения иностранным языкам: наука и искусство» (Лемпертовские чтения – XXVI), (Пятигорск, 16–18 мая 2024 года). Пятигорск: Пятигорский государственный университет, 2024. С. 37–45.
2. Буланкина Н. Е., Соболев А. Г. Методологическая готовность педагога-наставника к реализации духовно-нравственного воспитания современной молодёжи // Московский педагогический журнал. 2023. № 4. С. 16–29. DOI: 10.18384/2949-4974-2023-4-16-29.
3. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н., Трешина И. В. Ценностно-смысловые приоритеты студентов – будущих учителей иностранных языков в условиях цифровизации образования // Преподаватель XXI век. 2023. № 1-1. С. 30–39. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-1-30-39.
4. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Учитель иностранного языка в суверенной системе отечественного образования // Иностранные языки в школе. 2024. № 7. С. 5–11.
5. Горлова Н. А. Сущность и содержание личностно-созидающей стратегии образования // Журавлевские чтения. Научно-педагогические основы проектирования личностно-созидающей стратегии образования: материалы IX Международной научно-практической конференции, посвящённой Году семьи, Году науки и технологий, проводившейся в рамках IX Международного фестиваля науки (Москва, 13 февраля 2024 года). М.: Государственный университет просвещения, 2024. С. 21–29.
6. Жаркова Т. И. Преподаватель будущего: проблемы и перспективы // Лингвистика и лингводидактика: сборник научных тезисов и статей по материалам Всероссийской научно-практической очно-заочной конференции (Орехово-Зуево, 29 февраля 2024 года). Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2024. С. 127–136.
7. Исследование проблемы речевой культуры будущего учителя как фактора формирования лингвистической безопасности образовательного пространства / Г. В. Сороковых, С. Г. Старицына, В. И. Морозова, Н. Г. Прибылова // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9. № 5. С. 413–422. DOI: 10.30853/ped20240052.
8. Коряковцева Н. Ф. Ценностно-ориентированная модель подготовки преподавателя иностранного языка в русле развивающей парадигмы педагогического образования // Новые подходы в лингводидактике и педагогическом образовании: коллективная монография. Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, 2022. С. 93–104.
9. Коряковцева Н. Ф. К вопросу о ценностных ориентирах в профессиональном образовании будущего учителя/преподавателя иностранного языка // Стратегии профессиональной подготовки учителя иностранных языков в новых образовательных условиях: сборник научных статей по материалам IV Всероссийской научно-практической конференции с международным

- участием (Нижний Новгород, 21–22 марта 2023 года). Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, 2023. С. 127–134.
10. Малинин В. А., Сороковых Г. В., Шестакова С. М. Концептуальные основы воспитания патриота и гражданина в едином образовательном пространстве // Среднее профессиональное образование. 2024. № 1 (341). С. 51–54.
 11. Никитенко З. Н. Личность учителя-профессионала как ценность: возвращение к методической традиции, заложенной профессором Н. В. Языковой // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2023. № 3 (51). С. 162–167. DOI: 10.25688/2076-913X.2023.51.3.14.
 12. Орешкова Н. Л. Методические аспекты включения культурологии в преподавание иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2021. № 11. С. 86–91.
 13. Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы XV Международной научно-практической конференции, посвящённой памяти выдающегося учёного-педагога, академика В. А. Сластёнина (Тамбов, 26–27 сентября 2024 года) / под ред. Л. С. Подымовой, А. В. Лукиной. М.: Московский педагогический государственный университет, 2024. 659 с.
 14. Подымов Н. А., Подымова Л. С., Сотникова М. С. Методология и технология подготовки педагогов к работе в персонализированном образовательном пространстве // Бизнес. Образование. Право. 2024. № 1 (66). С. 209–214. DOI: 10.25683/VOLBI.2024.66.858.
 15. Прибылова Н. Г. Педагогическое общение в языковом вузе в контексте гуманистической парадигмы образования // Педагогическое образование: вызовы XXI в.: материалы XIV Международной научно-практической конференции, посвящённой памяти выдающегося учёного-педагога, академика В. А. Сластёнина (Горно-Алтайск, 21–22 сентября 2023 года). Ярославль: Международная академия наук педагогического образования, 2023. С. 276–282.
 16. Сороковых Г. В., Старицына С. Г. Подготовка учителя к обучению иностранному языку слабоуспевающих школьников в условиях персонифицированного образования // Педагогическое образование: вызовы XXI в.: материалы XIV Международной научно-практической конференции, посвящённой памяти выдающегося учёного-педагога, академика В. А. Сластёнина (Горно-Алтайск, 21–22 сентября 2023 года). Ярославль: Международная академия наук педагогического образования, 2023. С. 282–288.
 17. Сороковых Г. В., Старицына С. Г. Онлайн-форумы как персонализированная среда формирования ценностных доминант будущего учителя иностранного языка // Лингвистика, лингводидактика и переводоведение: настоящее и будущее (ЛЛПНБ-24): Материалы I Международной научно-практической конференции (Зеленоград, 19 апреля 2024 года). М.: Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники», 2024. С. 288–293.
 18. Старицына С. Г. Методическая готовность будущего учителя иностранного языка к реализации принципа лингводидактической персонализации // Иностранные языки в школе. 2024. № 8. С. 79–84.
 19. Учитель, личность, реформатор / Г. В. Сороковых, Т. И. Жаркова, Е. М. Вишневская, А. Ф. Латыш, А. М. Зыкова. М.: Перспектива, 2020. 280 с.
 20. Языкова Н. В. Аксиология лингвообразования: концептуальные аспекты и технологические решения // Экология языка. Моно- и межкультурная коммуникативная практика: материалы всероссийской научной конференции с международным участием (Улан-Удэ, 28–30 сентября 2023 года) / под ред. Т. И. Гармаевой. Улан-Удэ: Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, 2023. С. 11–16.

REFERENCES

1. Baryshnikov, N. V. & Managarov, R. V. (2024). The modern teacher of a foreign language and the conditions of his professional activity. In: *The science and art of teaching foreign languages: a collection of articles based on the materials of the scientific and methodological symposium "Methodology of Teaching Foreign Languages: Science and Art" (Lempert Readings – XXVI), (Pyatigorsk, May 16–18, 2024)*. Pyatigorsk: Pyatigorsk State University Publ., pp. 37–45 (in Russ.).
2. Bulankina, N. E. & Sobolev, A. G. (2023). Methodological readiness of mentoring to spirituality & moral education of the youth. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 4, 16–29 (in Russ.). DOI 10.18384/2949-4974-2023-4-16-29.

3. Galskova, N. D., Nikitenko, Z. N. & Treshina, I. V. (2023). Value-semantic priorities of students-future teachers of foreign languages in the conditions of digitalization of education. In: *Russian Journal of Education*, 1-1, 30–39 (in Russ.). DOI 10.31862/2073-9613-2023-1-30-39.
4. Galskova, N. D., Nikitenko, Z. N. (2024). Foreign language teacher in the sovereign system of domestic education. In: *Foreign languages at school*, 7, 5–11 (in Russ.).
5. Gorlova, N. A. (2024). The essence and content of the personally creative strategy of education. In: *Zhuravlevskie readings. Scientific and pedagogical foundations for designing a personality-creating education strategy: Proceedings of the IX International Scientific and Practical Conference dedicated to the Year of the Family, the Year of Science and Technology, held within the framework of the IX International Science Festival (Moscow, February 13, 2024)*. Moscow: State University of Education Publ., pp. 21–29 (in Russ.).
6. Zharkova, T. I. (2024). Teacher of the Future: Problems and Prospects. In: *Linguistics and Lingvopedagogy: Collection of Scientific Abstracts and Articles Based on the Materials of the All-Russian Scientific and Practical In-Person and Correspondence Conference (Orehovo-Zuyevo, February 29, 2024)*. Orekhovo-Zuyevo: State University of Humanities and Technology publ., pp. 127–136 (in Russ.).
7. Sorokovyykh G. V., Staritsyna S. G., Morozova V. I. & Pribylova N. G. (2024). Studying the problem of the speech culture of the future teacher as a factor in the formation of the linguistic security of the educational space. In: *Pedagogy. Theoretical and Practical Issues*, 9, 5, 413–422. DOI 10.30853/ped20240052 (in Russ.).
8. Koryakovtseva, N. F. (2022). Value-oriented model of training a foreign language teacher in line with the developmental paradigm of pedagogical education. In: *New approaches to linguodidactics and pedagogical education: collective monograph*. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N. A. Dobrolyubov Publ., pp. 93–104 (in Russ.).
9. Koryakovtseva, N. F. (2023). On the issue of value guidelines in the professional education of a future teacher/teacher of a foreign language. In: *Strategies for professional training of a teacher of foreign languages in new educational conditions: a collection of scientific articles based on the materials of the IV All-Russian scientific and practical conference with international participation (Nizhny Novgorod, March 21–22, 2023)*. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N. A. Dobrolyubov Publ., pp. 127–134 (in Russ.).
10. Malinin, V. A., Sorokovyykh, G. V. & Shestakova, S. M. (2024). Conceptual foundations of educating a patriot and a citizen in a single educational space. In: *Secondary vocational education*, 1 (341), 51–54 (in Russ.).
11. Nikitenko, Z. N. (2023). Professional Teacher Personality as a Value: Returning to the Methodological Tradition Laid down by Professor Natalya V. Yazykova. In: *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 3 (51), 162–167. DOI 10.25688/2076-913X.2023.51.3.14 (in Russ.).
12. Oreshkova, N. L. (2021). Methodological Aspects of Including Cultural Studies in Teaching a Foreign Language. In: *Foreign Languages at School*, 11, 86–91 (in Russ.).
13. (2024). *Pedagogical education: challenges of the 21st century: materials of the XV International scientific and practical conference dedicated to the memory of the outstanding scientist and teacher, academician V. A. Slastyonin (Tambov, September 26–27, 2024)*. Moscow: Moscow State Pedagogical University publ. (in Russ.).
14. Podymov, N. A., Podymova, L. S. & Sotnikova, M. S. (2024). Methodology and technology of training teachers to work in a personalized educational space. In: *Business. Education. Law*, 1 (66), 209–214 (in Russ.). DOI 10.25683/VOLBI.2024.66.858.
15. Pribylova, N. G. (2023). Pedagogical communication in a language university in the context of the humanistic paradigm of education. In: *Pedagogical education: challenges of the 21st century: materials of the XIV International scientific and practical conference dedicated to the memory of the outstanding scientist and teacher, academician V. A. Slastyonin (Gorno-Altai, September 21–22, 2023)*. Yaroslavl: International Academy of Sciences of Pedagogical Education Publ., pp. 276–282 (in Russ.).
16. Sorokovyykh, G. V. & Staritsyna, S. G. (2023). Preparing a teacher for teaching a foreign language to low-achieving schoolchildren in the context of personalized education. In: *Pedagogical education: challenges of the 21st century: materials of the XIV International scientific and practical conference dedicated to the memory of the outstanding scientist - teacher, academician V. A. Slastyonin (Gorno-Altai, September 21–22, 2023)*. Yaroslavl: International Academy of Sciences of Pedagogical Education Publ., pp. 282–288 (in Russ.).

17. Sorokovykh, G. V. & Staritsyna, S. G. (2024). Online forums as a personalized environment for the formation of value dominants of a future foreign language teacher. In: *Linguistics, linguodidactics and translation studies: present and future (LLPNB-24): Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference (Zelenograd, April 19, 2024)*. Moscow: National Research University "Moscow Institute of Electronic Technology" Publ., pp. 288–293 (in Russ.).
18. Staritsyna, S. G. (2024). Methodological readiness of future foreign language teachers to implement the principle of linguodidactic personalization. In: *Foreign languages at school*, 8, p. 79–84 (in Russ.).
19. Sorokovykh G. V., Zharkova T. I., Vishnevskaya E. M., Latysh A. F., Zyкова A. M. (2020). *Teacher, personality, reformer*. Moscow: Perspektiva Publ. (in Russ.).
20. Yazykova, N. V. (2023). Axiology of linguistic education: conceptual aspects and technological solutions. In: *Ecology of language. Mono- and intercultural communicative practice: materials of the all-Russian scientific conference with international participation (Ulan-Ude, September 28–30, 2023)*. Ulan-Ude: Buryat State University named after Dorzhi Banzarov Publ., pp. 11–16 (in Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Гальскова Наталья Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков Государственного университета просвещения; e-mail: galskova@mail.ru

Сороковых Галина Викторовна (г. Москва) – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков Государственного университета просвещения;

<https://orcid.org/0000-0002-5589-7842>; e-mail: sorokovykh@mail.ru

Орешкова Надежда Леонидовна (г. Краснознаменск, Московская обл.) – кандидат педагогических наук, и. о. заведующего кафедрой методики преподавания иностранных языков Государственного университета просвещения;

<https://orcid.org/0000-0001-6995-6041>; e-mail: n1d33@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Natalya D. Galskova – Dr. Sci. (Pedagogical Sciences), Prof., Prof. of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages of the Federal State University of Education; e-mail: galskova@mail.ru

Galina V. Sorokovykh (Moscow) – Dr. Sci. (Pedagogical Sciences), Prof., Prof. of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages of the Federal State University of Education; <https://orcid.org/0000-0002-5589-7842>; e-mail: sorokovykh@mail.ru

Nadezhda L. Oreshkova (Krasnoznamensk, Moscow Region) – Cand. Sci. (Pedagogical Sciences), Acting Head of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages of the Federal State University of Education;

<https://orcid.org/0000-0001-6995-6041>; e-mail: n1d33@yandex.ru



МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
2025. № 2

Над номером работали:

Ответственный редактор И. А. Потапова
Литературный редактор В. А. Кулакова
Переводчики А. Ю. Назарова, В. А. Дворянов
Компьютерная вёрстка – Б. В. Булгаков
Корректор В. М. Пастарнак

Адрес редакции:

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98
тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101)
e-mail: sj@guppros.ru
www.mpjournal.ru

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура "Minion Pro".

Тираж 500 экз. Усл. п. л. 9,25, уч.-изд. л. 11,5.

Подписано в печать: 27.06.2025 г. Дата выхода в свет: 30.06.2025 г. Заказ № 2025/05-13.

Отпечатано в Государственном университете просвещения
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А