ISSN 2307-1052

ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научный журнал

VOLGA REGION PEDAGOGICAL SEARCH

Scientific journal

№ 2 (56)
2026

№ 2 (56)
2026

ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научный журнал

Учредитель
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»

Адрес учредителя и издателя
Россия, 432071, Ульяновская область, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Реестровая запись серии ПИ № ФС77-80805 от 09.04.2021)

ISSN 2307-1052

Основан в 2012 году. Выходит 4 раза в год

Входит в Перечень ВАК Министерства науки и высшего образования Российской Федерации

Журнал распространяется бесплатно

Главный редактор
Лобин А. М., доктор филол.наук

Заместитель главного редактора
Шмакова А. П., кандидат пед. наук

Редакционная группа
Корректор: Лобин А. М.
Переводчик: Николаева О. А.
Компьютерная верстка: Сибаева В. Р.

Адрес редакции
Россия, 432071, Ульяновская область, г. Ульяновск, площадь Ленина, д. 4/5, каб. 228
Тел.: 8(8422) 44-19-09; pedpoisk@mail.ru

Адрес типографии
Россия, 432071, Ульяновская область, г. Ульяновск, б-р Пластова, д. 13, корп. 2
Тел./факс: (8422) 44-05-32

Подписано в печать: 23.06.2026
День выхода номера в свет: 30.06.2026
Формат 70×100/16
Усл. печ. л. 13,5
Тираж 500 экз.
Страниц 178
Заказ №54

Редакционный совет

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методологии образования ФГБОУ «Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского», член Научного совета по проблемам воспитания подрастающего поколения при Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, г. Саратов, Россия.

Асмолов Александр Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, советник Ректора РАНХиГС, директор Президентской Академии по гуманитарной политике РАНХиГС «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва, Россия.

Захлебный Анатолий Никифорович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Председатель Научного совета по проблемам экологического образования при Президиуме РАО, Академик РЭА, г. Москва, Россия.

Слободчиков Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, Россия.

Цирульников Анатолий Маркович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, руководитель поисковых исследований ФИРО РАНХиГС «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва, Россия

Шаповалова Татьяна Егоровна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой современного русского языка имени профессора П.А. Леканта в ГОУ ВО «Московский государственный областной университет», г. Москва, Россия.

Шафранская Элеонора Федоровна, доктор филологических наук, профессор , профессор кафедры русской литературы, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Россия.

Редакционная коллегия

Алтабаева Елена Владимировна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

Артамонов Владимир Николаевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Дубровская Татьяна Викторовна, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой «Английский язык», ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия;
профессор кафедры коммуникативистики, рекламы и связей с общественностью, НИУ "Белгородский государственный национальный университет", г. Белгород, Россия.

Калимуллина Ольга Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО; профессор кафедры управления подразделениями в мирное время, "Казанское высшее танковое командное ордена Жукова Краснознамённое училище", г. Казань, Россия.

Лобин Александр Михайлович, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО "УлГПУ им. И.Н. Ульянова", г. Ульяновск, Россия.

Мальцева Анжела Петровна, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии и культурологии, главный научный сотрудник ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Парфенова Лариса Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой адаптивной физической культуры и безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», г. Казань, Россия.

Пейсахович Григорий Ефимович, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ, генеральный директор ГАОУ Республики Марий Эл «Лицей Бауманский», г. Йошкар-Ола, Россия.

Поляков Сергей Данилович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Сорочан Александр Юрьевич, доцент, профессор кафедры истории русской литературы ФГБОУ ВО "Тверской государственный университет".

Тимошина Ирина Назимовна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Шарафутдинова Насима Саетовна, доктор филологических наук, доцент, профессор, заведующий кафедрой «Иностранные языки», ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный технический университет», г. Ульяновск, Россия.

Шмакова Анна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик математического и информационно-технологического образования ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», заместитель главного редактора журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Шубович Марина Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Ширяева Н. Н. (Россия, г. Димитровград)**, Тимошина И. Н.** (Россия, г. Ульяновск)
Педагогические технологии в деятельности православных школ миссионерской направленности во второй половине XIX века (на материалах Симбирской и Казанской губерний) 8

Врублевская Е. Г., Руденко А. В. (Россия, г. Смоленск)
Влияние реформирования отечественной высшей инженерной школы на качество подготовки выпускников (20-е – 30-е гг. XX в.) 17

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Тогулев И. Н., Калимуллина О. А. (Россия, г. Казань)
Поведенческие паттерны подростков системы СПО, переживших утрату родителя в ходе специальной военной операции: типология для педагогической практики 28

Котельникова Р. А., Петрищева Н. Н. (Россия, г. Ульяновск)
Изучение сформированности представлений о малой родине у подростков разного возраста 36

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Манаева А. Р., Морозов Н. Н. (Россия, г. о. Химки),
Методология изучения термических процессов: наддисциплинарная общность физико-химических дисциплин 44

Вершинина В. В., Данилов С. В. (Россия, г. Ульяновск)
Взаимосвязь агрессивности и стиля поведения в конфликте как предпосылка профессиональной успешности будущих педагогов 52

Тарасова Е. Н. (Россия, г. Ульяновск)
Об аналитической деятельности в структуре профессиональной компетентности педагога: функции и этапы реализации 68

Фетисов А. С., Шевцова М. А. (Россия, г. Воронеж)
Воспитательная работа в вузе как условие формирования профессионально важных качеств будущих классных руководителей 78

Шайхутдинова Д. Р. (Россия, г. Сургут)**, Уварина Н. В.** (Россия, г. Челябинск), **Тимошина И. Н.** (Россия, г. Ульяновск)
Формирование цифровой культуры педагогов в системе дополнительного профессионального образования: опытно-экспериментальная проверка модели и педагогических условий . . 92

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Разорвина А. С., Куварина Е. Н. (Россия, г. Ульяновск)
Потенциал STEAM- технологии при подготовке учащихся ко Всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку 103

Алферьева-Термсикос В. Б. (Россия, г. Ульяновск)
Экфрасис как средство формирования информационной культуры младшего школьника . 114

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФИЛЬНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Хакимова Н. Г., Рахматуллина Л. В., Гумерова М. М. (Россия, г. Набережные Челны)
Психолого-педагогические классы: наставнические практики как фактор профессионального самоопределения обучающихся 124

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА

Сосуновский В. С., Загревская А. И., Загревский О. И. (Россия, г. Томск)
Ходьба по линии как средство развития равновесия у детей дошкольного возраста 135

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Терехина И. Ю. (Россия, г. Ульяновск)
Концепция личности нового человека в современных российских антиутопиях (на материале романа В. Пелевина «Transhumanism Inc.») 143

Поздняков К. С. (Россия, г. Самара)
Реальные и виртуальные миры в фантастике В. Ф. Одоевского: проблемные места поэтики повести «Саламандра» 154

Грызлов А. Ю. (Россия, г. Саранск)
Стратегии авторского конструирования художественного текста в творчестве Алексея Иванова 163

Сведения об авторах 171

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Shiryaeva N. N. (Dimitrovgrad, Russia)**, Timoshina I. N.** (Ulyanovsk, Russia)
Pedagogical Technologies in the Activities of Orthodox Missionary Schools in the Second Half of the 19th Century (Based on the Simbirsk and Kazan Provinces) 8

Vrublevskaya E. G., Rudenko A. V. (Smolensk, Russia)
The Impact of Reforming the National Higher Engineering School on the Quality of Graduates' Training (1920s-1930s) 17

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND EDUCATION

Togulev I. N., Kalimullina O. A. (Kazan, Russia)
Behavioral Patterns of Adolescents in the Secondary Vocational Education System Who Have Experienced the Loss of a Parent During the Special Military Operation: A Typology for Pedagogical Practice 28

Kotelnikova R. A., Petrishcheva N. N. (Ulyanovsk, Russia)
Assessment of Students' Development and Class Teams' Development Level as Criteria for Efficient Management of an Educational Organization 36

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Manaeva A. R., Morozov N. N. (Khimki, Russia)
Methodology for Studying Thermal Processes: A Supradisciplinary Community of Physical and Chemical Disciplines 44

Vershinina V.V., Danilov S.V. (Ulyanovsk, Russia)
The Relationship Between Aggressiveness and Behavior Style in Conflict as a Prerequisite for the Professional Success of Future Teachers 52

Tarasova E.N. (Ulyanovsk, Russia)
Analytical Activity in the Structure of a Teacher's Professional Competence as an Educator: Functions and Stages of Implementation 68

Fetisov A. S., Shevtsova M. A. (Voronezh, Russia)
Educational Work at the University as a Condition for the Formation of Professionally Important Qualities of Future Class Teachers 78

Shaikhutdinova D. R. (Surgut, Russia)**, Uvarina N. V.** (Chelyabinsk, Russia)**, Timoshina I. N. (**Ulyanovsk, Russia)
Developing a Digital Culture for Teachers in the Continuing Professional Education System: A Pilot Test of the Model and Pedagogical Conditions 92

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PRESCHOOL AND SCHOOL EDUCATION

Razorvina A. S., Kuvarina E. N. (Ulyanovsk, Russia)
The Potential of STEAM Technology in Preparing Students for the All-Russian School Olympiad in English 103

Alferyeva-Termsikos V. B. (Ulyanovsk, Russia)
Ekphrasis as a Means of Developing Information Culture in Primary School Students . 114

ORGANIZATION OF ACTIVITIES OF SPECIALIZED PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES

Khakimova N. G., Rakhmatullina L. V., Gumerova M. M. (Naberezhnye Chelny, Russia)
Psychological and Pedagogical Classes: Mentoring Practices as a Factor in Students' Professional Self-Determination 124

PHYSICAL EDUCATION AND PROFESSIONAL PHYSICAL TRAINING

Sosunovsky V. S., Zagrevskaya A. I., Zagrevsky O. I. (Tomsk, Russia)
Line Walking as a Means of Developing Balance in Preschool Children 135

PHILOLOGICAL SCIENCES

Terekhina I. Yu. (Ulyanovsk, Russia)
The Concept of the New Human Personality in Contemporary Russian Dystopias (Based on V. Pelevin's Novel "TRANSHUMANISM INC.") 143

Pozdnyakov K. S. (Samara, Russia)
Real and Virtual Worlds in V. F. Odoevsky's Fantasy: Problematic Areas in the Poetics of the Novel "Salamander" 154

Gryzlov A. Yu. (Saransk, Russia)
Strategies of Authorial Construction of a Literary Text in the Works of Alexey Ivanov. . . . 163

Our Authors 171

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376

Педагогические технологии в деятельности православных школ миссионерской направленности во второй половине XIX века (на материалах Симбирской и Казанской губерний)

Ширяева Наталья Николаевна,
преподаватель, Димитровградский технико-экономический колледж, г. Димитровград, Россия;

Тимошина Ирина Назимовна,
доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе; профессор кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-4223-1344.

Аннотация. В представленной статье анализируется деятельность православных школ миссионерской направленности в Симбирской и Казанской губерниях. В рамках устоявшейся православно-религиозной политики, культивируемой в Российской империи во второй половине XIX века, суть такой деятельности состояла в поддержании главенствующего положения Русской Православной церкви, укреплении православного мировоззрения граждан и ограждении их от попыток вовлечения в другие вероисповедания. Православные школы миссионерской направленности продемонстрировали высокую эффективность при решении данных задач благодаря разработке и применению педагогических технологий, средств и методов воспитательного воздействия на обучаемых. В условиях поддержания в современной Российской Федерации конституционного права граждан на свободу совести и в свете широкого распространения добровольного образования православной направленности опыт работы таких школ может выступить в качестве одной из основ поддержания народной нравственности.
Ключевые слова: православные братства, миссионерская деятельность, секты, православная школа, религиозно-нравственное воспитание.

Pedagogical Technologies in the Activities of Orthodox Missionary Schools in the Second Half of the 19th Century (Based on the Simbirsk and Kazan Provinces)

Shiryaeva Natalya N.,
Lecturer, Dimitrovgrad Technical and Economic College, Dimitrovgrad, Russia;

Timoshina Irina N.,
Doctor of Pedagogy, Vice-Rector for Research, Professor, Department of Theory and Methodology of Physical Education and Life Safety, Ulyanovsk State University of Education,

lyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0003-4223-1344.

Abstract. This article analyzes the activities of Orthodox missionary schools in the Simbirsk and Kazan provinces. Within the established Orthodox religious policy cultivated in the Russian Empire in the second half of the 19th century, the essence of such activities was to maintain the primacy of the Russian Orthodox Church, strengthen the Orthodox worldview of citizens, and protect them from attempts to attract them to other faiths. Orthodox missionary schools have demonstrated high effectiveness in addressing these challenges through the development and application of pedagogical technologies, tools, and methods for influencing students. Given the upholding of citizens' constitutional right to freedom of conscience in the modern Russian Federation and the widespread adoption of voluntary Orthodox education, the experience of such schools can serve as a foundation for maintaining public morality.
Keywords: Orthodox brotherhoods, missionary activity, sects, Orthodox school, religious and moral education.

Введение. В современной России развивается сеть религиозных школ православной направленности, которые приобщают прихожан к любви к Родине, ближнему, воспитывают у них религиозное мировоззрение. Эта деятельность особенно актуальна сейчас, когда в духовное пространство страны активно вторгаются различные религиозные секты, ориентированные на разрушение основных национальных морально-нравственных ценностей.

В дореволюционной России имелась целая сеть православных школ, в основном, миссионерской направленности, которая весьма успешно не только приобщала граждан к знаниям, но и проводила огромную воспитательную работу по развитию патриотических чувств, противодействию деятельности религиозных объединений, негативно сказывающейся на духовном развитии населения. В связи с этим использование воспитательного и педагогического опыта работы таких школ позволит достичь в масштабах страны религиозного равновесия, значительно уменьшить негативные итоги разрушительной деятельности радикальных экстремистских течений.

Проблемы организации учебно-воспитательного процесса в православно-миссионерских школах достаточно широко изучались как в дореволюционной, так и в советской *научно-педагогической литературе*. Основоположником и зачинателем системы православно-миссионерской педагогики применительно к школьной практике стал казанский просветитель и ученый Н. И. Ильминский [Ильминский 1910]. Его идеи получили поддержку у обер-прокурора Святейшего Синода К. П. Победоносцева, который также дополнил сложившиеся научно-педагогические технологии православной педагогики рядом ценных предложений [Победоносцев 1898]. Дальнейшее развитие педагогические технологии православно-миссионерского образования Н. И. Ильминского получили в трудах его последователей – И. Я. Яковлева [Яковлев 1998] и С. А. Рачинского [Рачинский 1883]. Не отвергая в целом идеи Н. И. Ильминского, протоиерей Е. А. Малов внес в его педагогическую концепцию ряд серьезных корректив, в том числе, он предложил учить детей в православно-миссионерской школе полемизировать на теологические темы с представителями других конфессий [Малов 1868в].

Однако существовали *альтернативные православно-педагогические теории*. Наиболее ярким оппонентом теории Н. И. Ильминского и его сподвижников был

буинский православный педагог, протоиерей И. И. Баратынский, который разработал новые православно-педагогические подходы. Среди основных принципов организации обучения он называл обширность, твёрдость, сознательность [Баратынский 1869]. Позднее проблемами православной педагогики занимались такие видные ученые, как В. М. Горохов [Горохов 1939], А. Э. Эфиров [Эфиров 1948], Н. М. Прусс [Прусс 1979].

Авторы исследования поставили перед собой **цель** изучить педагогические технологии начального православно-миссионерского образования, проанализировать организацию учебно-воспитательного процесса в миссионерских школах во второй половине XIX века в Симбирской и Казанской губерниях.

При формировании *теоретико-методологической основы* авторы опирались на принцип междисциплинарного исследования, который позволяет применять методы смежных наук: педагогики, психологии, социологии и истории.

В работе использовались как общенаучные методы, так и специальные исторические. Среди них проблемно-хронологический, применяемый при изложении материала, а также сравнительно-сопоставительный, позволивший выявить особенности и закономерности, присущие образовательно-воспитательной деятельности православных школ миссионерской направленности.

Среди использованных автором *источников* исследования важное место отводилось нормативно-правовым актам, которые регламентировали использование тех или иных форм организации учебного процесса. Значительное внимание было уделено изучению архивных документов, хранящихся в Государственном архиве Ульяновской области [ГАУО Ф. 99, Ф. 135] и непосредственно касающихся работы православных миссионерских школ.

Тщательному изучению подверглись отчеты и сведения, поступающие из симбирской православной консистории в Святейший Синод, Министерство народного просвещения; делопроизводственная документация губернской и уездных земских управ, где содержались статистические сведения о православных образовательных учреждениях, годовые отчеты об организации их работы, программы обучения и т. п. Значительное внимание также было уделено опубликованным документам, содержащим сведения статистического и справочного характера, ежегодным губернаторским отчетам о положении дел в Симбирской и Казанской губерниях. Использовались также сведения, содержащиеся в православной и мирской печати (губернской), мемуарной литературе [Износков 1892; Папков 1893; Захарьевский 1909].

Научная новизна представленного материала состоит в том, что выявлены забытые и практически не используемые эффективные методики организации православно-образовательной деятельности, ряд локальных педагогических концепций, технологий и усовершенствований, успешно апробированных в учебно-воспитательной деятельности во второй половине XIX века в Симбирской и Казанской губерниях.

Результаты исследования и обсуждение. Как показало проведенное исследование, педагогическая система Н. И. Ильминского, поддержанная его единомышленниками С. А. Рачинским [Рачинский 1883] и И. Я. Яковлевым [Яковлев 1998], в 70–80-е годы XIX века стала активно внедряться в православно-миссионерских школах Симбирской и Казанской губерний. Она была основана на использовании разговорного языка народов, населяющих тот или иной регион империи. А главной целью ее внедрения

стала постепенная *христианизация всего процесса обучения и воспитания*.

Так как Поволжский край был многонациональным, основной задачей православной педагогики, культивируемой в православно-миссионерских школах, было «слияние всех, без различия, религиозных вероисповеданий…» в «одну русскую семью» [Чичерина 1907: 17].

Исследователь Н. А. Бобровников, попечитель Оренбургского учебного округа, так выразил суть педагогических подходов Н. И. Ильминского: он считал, что каждое занятие должно начинаться и заканчиваться молитвой, причем проводиться она должна была исключительно на родном языке народов, населяющих Поволжский край и проходящих обучение в данном учебном заведении, с тем, чтобы ее содержание было понятным обучаемым [Бобровников 1905].

Если взять Симбирскую губернию, наибольшее внимание дирекция народного образования уделяла Буинскому уезду, в котором значительное количество населения составляли татары-мусульмане, активно вовлекавшие местных чувашей и русских в ислам. Именно там было создано большинство православно-миссионерских школ: Трехизбинская, Шемуршинская, Сиушевская, Шемалаковская, Карабай-Шемуршинская, Какмыновская, Ишеевская, Ямангашинская, Татмыш-Югелевская, Саплыгская, Чикильдымская, Яньшиховская. На их примере авторами были раскрыты существующие во второй половине XIX века особенности учебно-педагогического процесса:

– все занятия проводились в чувашских школах только на чувашском языке, с использованием чувашской письменности и алфавита, которые были разработаны усилиями великого просветителя чувашского народа И. Я. Яковлева; при этом арифметика и письмо преподавались на более высоком уровне, нежели в обычных светских школах;

– религиозно-нравственное воспитание имело особое значение: большинство школ миссионерско-православной направленности состояли при приходах; все занятия начинались и заканчивались молитвой, а учителя постоянно вместе с учащимися присутствовали на службе в храме, участвовали в работе церковного хора и в проведении крестных ходов и молебнов, посещали вместе с родителями всенощные бдения;

– религиозно-воспитательной работой были охвачены не только школьники, но и их родители, с которыми учителя постоянно держали связь. Ученики систематически исповедовались перед своим батюшкой и с нетерпением ждали того дня, когда им предстояло посетить главный приходской храм, который находился в Трехизбинской волости. Особое внимание учителя и приходские священники уделяли участию в богослужении, где вся окружающая обрядовость и обстановка помогала правильно организовывать религиозно-нравственное воспитание. Это способствовало тому, что, став взрослыми людьми, бывшие ученики не представляли себе жизни без неукоснительного соблюдения правил, «установленных самим Господом Богом», воспитывали в этих правилах своих детей;

– важнейшим направлением обучения и воспитания являлось знакомство с религиозными книгами, смысл которых объясняли учителя и священники. Например, при изучении жития святого, то есть человека, причисленного к Лику Святых, учебная обстановка была организована так, что дети вживались в его образ, начинали соизмерять свои поступки с его жизнью. При этом ученики могли в дальнейшем просвещать своих родственников, в том числе родителей. Дети брали домой из

школьной библиотеки книги религиозно-православного содержания и громко зачитывали по вечерам выдержки из них [ГАУО. Ф.135. Оп.1. Ед. хр. 65. Л. 2];

– особо стоит отметить, что каждый учебный день обучающиеся воспитывались с мыслью о «Божьем промысле»: все происходящее в повседневной жизни представлялось как идущее «от Бога» и его «представителей на Земле», то есть местных и центральных органов власти. Ученики, а также их родители и окружающие, подвергались воспитательному воздействию в духе «верноподданической верности» правящему режиму [ГАУО. Ф. 135. Оп.1. Д. 65. Л. 3-4].

Важнейшим центром религиозно-нравственной подготовки школьников чувашской национальности – будущих учителей школ православно-религиозной направленности – в Симбирской губернии стала Чувашская учительская школа просветителя чувашского народа Ивана Яковлевича Яковлева. Большинство православных школ, создаваемых при его участии, а также при поддержке его единомышленников в Симбирской и в соседних Пензенской и Казанской губерниях, были именно православной направленности. Как известно, чуваши в этих губерниях, ранее приобщенные к христианству, стали основным объектом для религиозного просвещения татарских исламских проповедников, которые призывали их к смене конфессии. Являясь близкими этнически народами – тюрками по своему происхождению – татары и чуваши имеют сходные традиции и обычаи, поэтому чуваши были более восприимчивы к вовлечению в исламскую религию, чем, например, марийцы и мордва.

Здесь следует обратить внимание на то, что в условиях современности, когда каждый гражданин России имеет право на свободу совести, переход из одной конфессии в другую – это личное дело каждого гражданина и может быть реализован в любом возрасте. В условиях дореволюционной России, где всячески поддерживалось на государственном уровне доминирующее положение Русской Православной церкви, переход из православия в другие конфессии считался серьезным правонарушением, влекущим меры административной и даже уголовной ответственности, особенно по отношению к тем лицам, которые были изобличены в проведении миссионерской деятельности, направленной на отлучение от христианства. Предотвращение подобных правонарушений стало одной из главных задач православных школ.

Создаваемые при патронаже И. Я. Яковлева и Русской Православной церкви в чувашских селах православно-миссионерские школы были четырехгодичными и состояли из двух отделений (старшего и младшего). В них обучали не только русской, но и чувашской грамоте; читали книги как на русском, так и чувашском языке. При этом чувашский устный и письменный язык изучали не только чуваши, но и русские, и даже мордва[1].

В таких школах профилирующими были уроки *объяснительного чтения,* на которых ученики читали священные тексты на чувашском языке. Как правило, упор делался на изучение содержания Священного Писания, Священной истории, внимательно анализировались Таинства, что позволяло развивать познавательную активность детей, формировать у них не только понимание различных сюжетов и текстов, но и умение их объяснять, аргументировать свою позицию по различным

1. Следует особо сказать о том, что в смешанных селах, где рядом друг с другом испокон веков жили татары, русские, мордва, чуваши и представители других народов, дети и их родители, будучи, например, русскими, свободно общались как на татарском, так и на схожем с ним чувашском языках. Поэтому родители, стараясь приобщить своих детей к грамоте, отдавали их в любую имеющуюся в деревне школу. Даже И. Я. Яковлев констатирует тот факт, что в татарских мектебе учились русские дети, вместе изучали молитвы на татарском и даже арабском языках (прим. авт.).

религиозно-теологическим проблемам при полемике с представителями других конфессий [Народное образование 1907; Яковлев 1998]. В этом отношении деятельность православно-миссионерских школ опиралась на труды известного казанского православного педагога Е. А. Малова, который призывал готовить выпускников миссионерских школ к отстаиванию основных направлений православного вероучения в спорах, в частности, со старообрядцами и мусульманами [Малов 1868а, б].

В Карсунском уезде Симбирской губернии на основе педагогической технологии И. Я. Яковлева и его сподвижников сформировался новый *профессионально-педагогический подход*. Он базировался на объективном признании того факта, что в одном классе были собраны воедино дети разных возрастов (от 12 до 16 лет), с разным уровнем подготовки, умственного и физического развития, различными сложившимися жизненными представлениями. В подобных коллективах, если своевременно не принять педагогические воспитательные меры, неминуемо сложилась бы обстановка нездоровой конкуренции и притеснения (а возможно даже и травли) младших школьников со стороны старших. В связи с этим педагогические коллективы карсунских православных школ строили свою работу таким образом, чтобы поддерживать в классах доброжелательные, товарищеские отношения, построенные на взаимной помощи. Старшие помогали младшим, а педагоги комплектовали группы «взаимопомощи», умело распределяя в них учеников по интеллектуальным способностям, выдержке, умению без скандала и оскорбления объяснить, научить, приобщить к чему-либо. Основным принципом этой утвердившейся и апробированной системы было *взаимное доверие,* когда дети, если у них появлялись трудности с освоением учебной программы, могли смело обратиться к своему наставнику из числа старших школьников, без опаски подвергнуться насмешкам или оскорблениям. Эти отношения строились на серьезной индивидуально-воспитательной работе, которую педагоги проводили по результатам наблюдений в ходе организации учебно-воспитательного процесса. Обстановка взаимного доверия базировалась на том, что дети-ученики могли свободно обратиться за помощью к своему педагогу-наставнику не только в вопросах освоения учебной программы, но и попросить помощи в случае трудностей личного характера.

Учителя-наставники были хорошо знакомы с родителями учеников, знали о нуждах и запросах семей. Их общение в рамках организации школьной деятельности отличала простота, деловитость, отсутствие даже намека на «мнимое превосходство» учителя перед обучаемым. В результате при проведении контрольных опросов и выполнении контрольно-проверочных заданий членами Симбирской консистории, а также уездными инспекторами народного просвещения ученики этих школ постоянно демонстрировали высокий уровень знаний. Многие из них впоследствии успешно сдавали вступительные испытания при поступлении в Симбирскую духовную семинарию [ГАУО, Ф.99, Оп.1. Ед. хр. 268, л. 78-80].

Важнейшим залогом успеха в работе православных школ Карсунского уезда стало использование такого педагогического принципа, как *полная согласованность в работе педагогического коллектива*. Этот подход базировался на взаимозаменяемости педагогов. Например, если законоучитель не успевал в отведенные ему часы объяснить необходимое количество тем, другие учителя могли выделить ему время на своих занятиях. Другой пример: если усвоение какого-либо

учебного предмета вызывало у ребенка трудности, преподаватели других дисциплин могли уделить на своих уроках время объяснению этого материала, связывая его с рассматриваемыми темами.

Не менее важным принципом обучения в карсунской системе было преподавание предметов «сверх обязательной программы». Учителя считали, что дети в их школах должны знать больше материала, нежели им предписывала утвержденная программа. С этой целью по вечерам, особенно зимой, проводились «сверхпрограммные» *(факультативные – прим.* авт.) занятия, согласованные с родителями, поддерживавшими такую организацию обучения. В свою очередь, в период весенней или осенней страды (сев, уборка урожая, домашние заготовки сена и продуктов на зиму), занятия могли проводиться по сокращенной программе [ГАУО. Ф. 99. Оп.1. Ед. хр. 7. Л. 15-16].

Однако организация обучения в так называемых «братских» православных школах также сталкивалась с трудностями. Встречались, хотя и редко, нарушения, связанные с несоблюдением требований учебного распорядка, имели место необъяснимые прогулы учащихся, даже конфликты между учениками. Каждый такой случай немедленно обсуждался на собрании учителей, анализировались его причины, принимались необходимые меры к недопущению подобного. В православной миссионерской школе сложилась действенная система *поощрений и взысканий*. Для лучших учеников, показавших в ходе выполнения проверочных заданий хорошие и отличные знания, были введены дополнительные отпуска и определенные денежные выплаты. На родительских собраниях, организованных с участием приходского священника, им вручались т. н. похвальные листы. Кроме средств поощрения, в арсенале учителей были и средства принуждения для тех учеников, которые не выполняли требований учебной программы и нарушали дисциплину. В современной педагогике такие методы воздействия признаны «антипедагогичными»: практиковалась порка розгами, удары линейкой по вытянутым рукам, лишение обеда, запрет посещать школу несколько дней. По согласованию с сельским старостой или волостным старшиной, на родителей за нарушения дисциплины, совершенные детьми, могли быть наложены денежные штрафы. В особых случаях педагогический коллектив школы совместно принимал решение об отчислении ученика без права восстановления в школах Карсунского уезда. Подобные меры оказывались эффективными, и количество проступков было незначительным. В целях предотвращения произвола Симбирская православная консистория строго оговорила в своих распоряжениях перечень проступков [ГАУО. Ф. 99. Оп.1. Д. 738].

Главными предметами обучения в «братских» школах были русский язык, «Закон Божий», «Инородческое чтение» и арифметика (Табл. 1.).

Таблица 1. – Учебные дисциплины и количество уроков в течение недели в одноклассных «братских» школах в 1913–1914 гг. [Отчёт о деятельности… 1983: 18]:

Учебные предметы	Количество уроков за неделю в отделениях (часы)			
	1-е отд.	2-е отд.	3-е отд.	4-е отд.
Вероучение	4	4	5	5
Русский язык	10	12	11	11
Церковнославянское чтение	-	-	2	2

«Инородческое чтение»	6	4	3	3
Арифметика	4	5	5	5
Письмо	4	3	2	2
Церковное пение	2	2	2	2
Всего	30	30	30	30

В программу обязательного изучения по истории включались такие темы, как «Великие Киевские князья», «Смутное время на Руси», «Война с Наполеоном». В курс Священной истории входили темы «Исход евреев из Египта», «Давид и Голиаф», «Распятие И. Христа» и т. п. В ходе изучения русской словесности делался акцент на освоение правил расстановки знаков препинания, толкование труднопонимаемых слов и выражений. Во время проведения уроков чтения основное внимание уделялось громкому и четкому произношению [ГАУО. Ф. 768. Оп. 1. Д. 14]. Учителя общеобразовательных предметов, в основном, работали по технологиям, разработанным выдающимися русскими педагогами-новаторами К. Ушинским и А. Водовозовым. В результате, проводимые инспекторские проверки демонстрировали хорошие итоговые результаты [Мартынов 1898: 146-157].

Заключение. Таким образом, проанализировав вышеизложенное, можно сделать следующий вывод. Активизация деятельности миссионерских православных школ во второй половине XIX века была вызвана несколькими причинами, в том числе, сложной религиозной обстановкой в некоторых уездах Симбирской и Казанской губерний и массовым переходом в другие конфессии лиц православного вероисповедания, пропагандистской деятельностью различных сект.

Значимым отличием миссионерских православных школ стало более углубленное, нежели в обычных церковно-приходских школах, обучение и тщательно организованный воспитательный процесс; ориентация обучающих на дальнейшую просветительскую деятельность, поступление в духовную семинарию.

Источники и литература:

1. Баратынский А. Записка о введении русского языка и русской грамотности в татарских училищах // Сборник документов и статей по вопросу об образовании инородцев. СПб.: Печатня товарищества «Общественная польза», 1869. С. 174–177.
2. Бобровников Н. А. Школьная сеть Казанской губернии: Проект. Казань: Типография А. М. Петрова, 1905. 192 с.
3. Горохов В. М. Русификаторская школьная политика царизма в отношении татар Поволжья: Дисс. … канд. ист. наук. Казань, 1939.
4. ГАУО - Государственный архив Ульяновской области. Ф. 135. Оп.1. Д. 65; Ф. 99. Оп.1. Д.7.; Д. 268. Л. 78-80; Д. 738.
5. Захарьевский П. И. Церковные школы Казанской епархии за 25 лет их существования (1884–1909): Историко-статистический очерк. Казань: Центральная типография, 1909. 66 с.
6. Износков И. А. Миссионерская деятельность сельского духовенства Казанской епархии: Читано в собрании «Братства святителя Гурия» 4 октября 1892 г. в день 25-летия оного членом Совета братства. Казань: Типография Печёнкина и Ко, 1892. 24 с.
7. Ильминский Н. И. Система народного и в частности инородческого образования в Казанском крае // Отд. вып. «Сотрудника Братства святителя Гурия». 1910. Т.1. № 10. С. 153–154.
8. Малов Е. А. Православная противомусульманская миссия в Казанском крае в связи с историей мусульманства в первой половине XIX в. // Православный собеседник. 1868а. Ч. II. С. 225-253, 316-

343.
9. Малов Е. А. Православная противомусульманская миссия в Казанском крае в связи с историей мусульманства в первой половине XIX в. // Православный собеседник. 1868б. Ч. III. С. 10-48, 135-162.
10. Малов Е. А. О новокрещенских школах в XVIII в. // Православное обозрение. 1868. Т. 3. С.93-123.
11. Мартынов П. Город Симбирск за 250 лет его существования. Систематический сборник исторических сведений о городе Симбирске. Симбирск.: Типо-литография А. Т. Токарева, 1898. 400 с.
12. Народное образование в Казанской губернии. Попечители и учащие сельских школ. Казань: Изд-во Казанского губернского земства, 1907. 118 с.
13. Отчёт о деятельности «Братства святителя Гурия» за 1913 XLVI «братский» год. Казань: Центральная типография, 1914. 52 с.
14. Папков А. А. Церковные братства: Краткий статистический очерк о положении церковных братств к началу 1893 г. СПб.: Синодальная типография, 1893. 146 с.
15. Победоносцев К. П. Новая школа. М.: Синодальная типография, 1898. 120 с.
16. Рачинский С. А. Заметки о сельских школах. С.-Пб. : Синод. тип., 1883. 123 с.
17. Прусс Н. М. Критический анализ миссионерской педагогики (Казанский край, конец XIX в.) // Педагогическая мысль в Казанском крае в конце XIX – начале XX века. Казань: Изд-во Казанского пед. ин-та, 1979. С. 43–51.
18. Чичерина С. В. О приволжских инородцах и современном значении системы Н. И. Ильминского. СПб.: Электро-типография Н. Я. Стойковой, 1907. 39 с.
19. Эфиров А. Ф. Нерусские школы Поволжья, Приуралья и Сибири: исторический очерк. М.: Изд-во учеб. пед. литературы, 1948. 278 с.
20. Яковлев И. Я. С думой о народном просвещении: Из переписки. Ч.2. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 1998. 438 с.

Статья поступила в редакцию 24.11.2025

УДК 37

Влияние реформирования отечественной высшей инженерной школы на качество подготовки выпускников (20-е – 30-е гг. XX в.)

Врублевская Елена Геннадьевна,
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Смоленский государственный университет, г. Смоленск, Россия;

Руденко Алина Васильевна,
аспирант, кафедра педагогики и психологии, Смоленский государственный университет, г. Смоленск, Россия.

Аннотация. Анализ реформ в области подготовки инженеров в годы первых пятилеток, проведенный в рамках данной статьи, позволил выявить те способы и факторы организации учебного процесса, с помощью которых удалось добиться лучших результатов, а также направления реформ, отрицательно повлиявшие на качество обучения студентов втузов. Рассматриваются решения ЦК ВКП(б), Совнаркома, ЦИК СССР, приводятся воспоминания выпускников технических вузов, делается акцент на связи отечественной высшей школы с реальным производством, а также ее ориентации на решение стратегических задач развития страны.
Ключевые слова. Высшее инженерно-техническое образование, первые пятилетки, реформа высшей школы, количество втузов, качество подготовки студентов втузов, особенности обучения инженеров, МВТУ им. Баумана, «система Физтеха», учебные базы, кадровый потенциал государства.

The Impact of Reforming the National Higher Engineering School on the Quality of Graduates' Training (1920s-1930s)

Vrublevskaya Elena G.,
Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Smolensk State University, Smolensk, Russia

Rudenko Alina V.,
Postgraduate Student, Department of Pedagogy and Psychology, Smolensk State University, Smolensk, Russia

Abstract. The analysis of reforms in the field of engineering education during the first five-year plans, conducted in this article, allowed us to identify the factors and methods of organizing the educational process that led to better results, as well as the areas of reforms that had a negative impact on the quality of education for students in technical universities. The article examines the decisions of the Central Committee of the All-Union Communist Party (Bolsheviks), the Council of People's Commissars, and the Central Executive Committee of the USSR, provides memories of graduates

of technical universities, and emphasizes the connection between the Russian higher education system and real production, as well as its focus on solving strategic issues for the country's development.
Keywords: higher engineering and technical education, the first five-year plans, higher education reform, the number of technical universities, the quality of training for students at technical universities, the specifics of teaching engineers, the Bauman Moscow State Technical University, the "Fiztech system", educational facilities, and the state's human resources.

Введение. Советская высшая инженерная школа с начала 1920-х до конца 1930-х годов прошла тернистый путь реформирования, который тем не менее в итоге привел к намеченным руководством государства целям: позволил обеспечить высокий уровень подготовки выпускников инженерно-технического профиля и решить проблему обеспечения квалифицированными кадрами интенсивно растущей промышленности и сельского хозяйства в условиях нараставшей международной напряженности.

Поскольку экономическая теория и практика доказывают влияние уровня образования населения (как одной из основных составляющих человеческого капитала) на рост экономики разных стран [см. Алтунина, Алтунина 2019; Галушка и др. 2021; Кушников, Хаджинов 2022; Шайхелисламов 2026], то вопросы повышения качества подготовки выпускников (в данной статье речь идет о будущих инженерах) остаются актуальными всегда, однако в некоторые временные периоды приобретают особое значение (в частности, в 1920-е – 1930-е гг., в послевоенный восстановительный период, а также в наше время).

В упомянутых выше и многих других исследованиях указывается на то, что и на современном этапе образование, особенно высшее инженерно-техническое, остается важным фактором, влияющим не только на экономическое развитие государства, но и на стабильность социума. Особую актуальность совершенствование национальных систем образования и повышение качества подготовки выпускников-инженеров, способных адекватно ответить на вызовы современности, в наши дни приобрело в рамках поиска решений стратегических проблем (таких как развитие искусственного интеллекта, появление новейших материалов и пр.). На это указывал, обращаясь к участникам III Международного форума министров образования «Формируя будущее», Президент России В. В. Путин в июне 2025 г. [Видеообращение Президента РФ 2025].

Однако для того чтобы обеспечить надлежащее качество подготовки современных специалистов инженерно-технического профиля, необходим анализ собственного опыта реформирования системы образования, которая должна в соответствии с требованиями своего времени готовить выпускников, способных решать сложные технические задачи и обеспечивать конкурентоспособность отечественной экономики. Анализ достижений и ошибок в процессе обучения будущих инженеров необходим также для того, чтобы взять на вооружение лучшие практики в сфере инженерно-технического образования, оказавшие влияние на рост экономики страны, и избежать уже преодоленных в свое время препятствий, просчетов и перегибов в этом важном государственном деле.

Аналитическая часть исследования. 1920-е годы – время поиска решений острых политических, экономических и социальных задач, стоявших перед молодой страной Советов, разоренной в ходе Гражданской войны 1917–1922 гг. и иностранной интервенции. Система образования в целом была разрушена. В этот период вопросам

качества подготовки новых инженерно-технических кадров поначалу уделялось недостаточно внимания: упор был сделан на количественных показателях, однако уже в скором времени пришлось корректировать политику в области подготовки выпускников втузов, что будет показано ниже.

Значительная часть инженеров (и даже студентов технических вузов) в рамках рассматриваемого периода оказалась в эмиграции, а большинство оставшихся специалистов не были лояльны новой власти. Количество имеющихся в то время в стране инженерно-технических специалистов точно оценить невозможно, однако для решения масштабных задач – осуществления плана ГОЭЛРО по электрификации всей страны, реализации НЭП (новой экономической политики), индустриализации промышленности (1930–1935) нужно было подготовить примерно 435 000 инженеров, тогда как к 1929 г., несмотря на все усилия, удалось обучить лишь примерно 66 000. Кадров остро не хватало [Петровский 1930: 5].

В этот сложнейший для страны период параллельно с реализацией НЭП под решение неотложных и масштабных экономических задач выстраивалась система образования. Реформы были обусловлены тем, что советское руководство стояло перед необходимостью вырастить собственную интеллигенцию для преодоления негативных последствий «несбалансированной государственной политики в сфере образования, особенно в первые годы Советской власти, после отъезда из России не только инженеров, но и студентов инженерно-технических вузов» [Руденко 2025: 47].

Если в 1913 г. в царской России было примерно 30 000 инженеров [Арефьев 2018: 49], то к 1925 г. многие эмигрировали: только в Европе насчитывалось 4 500 инженеров-эмигрантов (данные Лиги русской культуры в Праге). А ведь часть эмигрантского потока направилась в США, на Дальний Восток (Китай, Маньчжурия, Япония). Кроме того, часть инженерного корпуса погибла во время войн начала XX в., часть умерла от болезней, часть подверглась репрессиям. В результате возникшего кадрового дефицита под угрозой оказалось решение ключевых проблем восстановления и развития отечественной экономики и само существование государства.

Именно в данный исторический период для решения насущных задач ЦК ВКП(б) и СНК СССР приняли ряд важных постановлений, в конечном итоге позволивших подготовить нужные стране кадры и направить их на новые производства, создаваемые в рамках восстановительной, а затем и опережающей моделей развития экономики [Галушка и др. 2021: 8–10]. Одним из первых таких документов стал Декрет Совета Народных Комиссаров № 486 от 2 сентября 1921 мг. «О высших учебных заведениях Р. С. Ф.С. Р.» [Декрет 1921].

Знания, относящиеся к самым разным отраслям науки, требовалось распространять среди пролетариев и крестьян, рассматриваемых в качестве будущей новой интеллигенции, которая придет на замену той, что досталась в наследство от царской России.

Итак, под новые экономические задачи в вузы пришел другой контингент – студентами стали выходцы из беднейших слоев населения, пролетариата и крестьянства. Следующим шагом по пути реформирования стало Постановление СНК РСФСР от 2 августа 1918 г. Само название документа красноречиво свидетельствовало о его содержании — «О преимущественном приеме в высшие учебные заведения представителей пролетариата и беднейшего крестьянства в первоочередном порядке» [Постановление СНК 1918]. В соответствии с данным документом Совнаркома пролетарии и крестьяне плюс к прочим привилегиям еще и обеспечивались

стипендиями «в широком размере» [там же].

Фактор пролетаризации образования не мог не сказаться отрицательно на качестве обучения будущих инженеров, так как их подготовка перед поступлением в высшую школу шла по ускоренной программе (семилетка, рабфак). А с марта 1924 года Наркомпросс запретил принимать во все втузы страны тех, кто не прошел через рабочие факультеты. «…прием студентов во все высшие индустриально-технические учебные заведения РСФСР ограничить исключительно лицами, оканчивающими в 1924 году курс рабочих факультетов» [Постановление Наркомпроса 1924]. При этом проводились жестокие «чистки»: в 1924 г. в Ленинградском университете было отчислено около 1200 студентов, примерно 25,5%, в основном по социальному признаку [Солнышкин 1925: 93].

Однако это лишь один фактор, повлиявший на качество подготовки студентов втузов. *Был и другой – старую профессуру решили в ускоренном порядке заменить на лояльных Советской власти преподавателей* [Там же: 89]. В соответствии с описанными выше идеологическими установками произошла смена образовательной парадигмы, что привело к трансформации фигуры преподавателя и падению его авторитета. В 1920–1930-е гг. в СССР это приняло форму тотальной войны с «буржуазными специалистами», которых большевистская идеология, основанная на принципах классовой борьбы, рассматривала как часть «буржуазного строя». На подготовке будущих инженеров изгнание из втузов старой профессуры не могло не отразиться: была нарушена преемственность в передаче знаний и опыта от одного поколения преподавателей другому, квалификация которого в результате оказалось недостаточной для решения задач индустриализации.

Нужно рассмотреть и *третий фактор* снижения качества преподавания в советских вузах. Речь идет о распространившемся в высшей школе «бригадно-лабораторном» методе, в рамках которого происходила замена индивидуальной ответственности за результаты обучения коллективной, способствовавшем снижению качества обучения студентов [Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) 1936], о чем подробнее будет сказано ниже.

Однако уже в конце десятилетия руководство страны стало осознавать, что ни пролетарии в высшей школе, ни лояльные преподаватели вместо старой профессуры не обеспечивают должной подготовки выпускников, и поставило в центр внимания вопросы качества высшего образования. Кроме того, в центре внимания оказались также вопросы *сближения высшей школы с реальным производством*. В этом было принципиальное отличие в обучении инженеров старой школы в царской России от выстраивающейся системы подготовки инженеров в Советском государстве, да и от других национальных систем образования.

Пути реформирования высшей инженерной школы и подготовки кадров для социалистического народного хозяйства в СССР были намечены решениями ЦК ВКП(б) (Июльский пленум 1928 г. и Ноябрьский пленум 1929 г.).

Процитируем последний документ: «Нынешний период остро ставит в связи с новыми требованиями вопрос не только о количестве, но и о качестве специалистов… Эти кадры должны обладать достаточно глубокими специально-техническими и экономическими знаниями, широким общественно-политическим кругозором и качествами, необходимыми для организаторов производственной активности широких масс трудящихся» [Ноябрьский Пленум ВКП (б) 1929].

Таким образом, в рамках складывающейся системы высшего инженерно-

технического образования подготовка выпускников-инженеров, отвечающих упомянутым выше требованиям, становилась одной из практических задач в рамках развития единого народно-хозяйственного комплекса. Как же решалась эта сложнейшая задача? Как обучали студентов в условиях нехватки квалифицированных педагогов, учебников и пособий, лабораторий и библиотек, чтобы в результате страна получила достаточное количество хорошо подготовленных инженеров?

Эта задача решалась в несколько этапов (иногда методом проб и ошибок, которые приходилось оперативно корректировать).

В сентябре 1932 г. руководство страны поставило перед втузами задачу приблизить обучение студентов инженерно-технических вузов к нуждам конкретных заводов и фабрик. «Передача вузов, втузов и техникумов хозяйственным комиссариатам содействовала установлению конкретного руководства подготовкой кадров, приближению учебной работы к производству и установлению ее прямой связи с практическими задачами различных отраслей народного хозяйства», – отмечалось в документе ЦИК СССР [Постановление ЦИК СССР 1932: 17].

Конкретно реализация данного направления политики партии и правительства СССР в области повышения качества подготовки инженеров может быть рассмотрена на примере ведущего отечественного технического вуза – МВТУ им. Баумана (в годы первой пятилетки – Московский механико-машиностроительный институт им. Баумана – ММИ). Так, за три года (1930–1933) данный вуз подготовил 955 инженеров: «366 инженеров по холодной обработке металлов, 57 дизелестроителей, 47 инженеров-литейщиков, 42 инженера по точной механике и сотни других: паровозников, металловедов, турбинщиков, проектировщиков, теплотехников – всего 15 специальностей» [Леонидович 1933: 157].

Как же проходил процесс обучения студентов в этом старейшем техническом вузе России? «Эти 955 учились и окончили институт в течение первой пятилетки. Вместе с ними училось еще свыше 3000, которые еще не кончили институт и которые учились и учатся не только в аудиториях ММИ: ими руководят, кроме профессоров, ассистентов и преподавателей института, инженеры, мастера, бригадиры предприятий. Институт имеет с заводами более углубленные отношения, чем только учебные. Институт всем фронтом – студенчества и научных работников – не раз в течение законченной пятилетки появлялся на предприятиях в качестве организатора новых производственных процессов» [Леонидович 1933: 158].

Надо отметить, что студентов ММИ им. Баумана и других технических вузов в конце 1920-х – начале 1930-х гг. активно привлекали к борьбе за выполнение промфинпланов предприятий: «Ленинградский завод № 75 наградил группу студентов почетной грамотой ударников, завод «Красный Профинтерн» отметил их участие в изобретательской работе, автозавод им. Сталина (б. АМО) тоже наградил грамотой ударников; заводы «Красный пролетарий», «Аремз», «Шарикоподшипник» 1-й и 2-й, где студенты блестяще паспортизировали 200 станков, 1-й часовой завод, Подольский, Сормовский, Краматорский, «Динамо», «Компрессор», «Русский дизель» и много других предприятий по два-три раза тем или иным способом отмечали участие студентов института в борьбе за промфинплан» [Леонидович 1933: 173].

Такая политика, проводимая в годы первой пятилетки в инженерно-технических вузах, имела как свои плюсы (реальную связь с производством), так и минусы (отвлечение от учебного процесса, перегрузка студентов). Тем не менее, система высшего технического и среднего специального образования молодой Советской

республики уже в годы первой пятилетки все же сумела в рамках реализации решений ноябрьского 1929 г. Пленума ВКП (б) кратно увеличить количество соответствующих учебных заведений и контингент обучающихся в них.

Так, студентов вузов и втузов в 1933 году было 942 тыс., а в учебных заведениях профтехобразования – 500 тыс. Число молодых специалистов, занятых на предприятиях, в строительстве и на транспорте, достигло 500 тыс. [см. Постановление ЦК ВКП(б) 1933].

В годы первой пятилетки в процессе реорганизации высшей технической школы прошла перестройка втузов: политехнические вузы было решено заменить отраслевыми, *сократив сроки обучения и приблизив его к нуждам реального производства*. В итоге число вузов выросло: к 1932–1933 гг. их стало 832, тогда как в 1927–1928 учебном году было 148 [Культурное строительство в СССР: 201]. Соответственно выросло и количество студентов: за годы первой пятилетки было подготовлено 170 тыс. специалистов [там же: 216].

Таким образом, проблема подготовки достаточного количества инженерных кадров была в основном решена. Ее частичное решение за счет административного ресурса обеспечила реализация предписаний Постановления партии от 1 июля 1933 г. [Постановление ЦК ВКП(б) 1933]. В то время учебные заведения, входящие в систему высшей школы и профтехобразования, были в ведении наркоматов, получивших указание распределять выпускников подведомственных учебных заведений на те рабочие места, которые были не заняты и соответствовали профилю молодых специалистов. Они обязаны были работать на указанных местах в течение пяти лет.

Однако по-прежнему остро стоял вопрос качества подготовки студентов. Для его решения, в частности, нужно было «поставить дело распределения таким образом, чтобы за год до окончания учебного заведения учащийся знал, на какое предприятие он будет командирован, и чтобы его преддипломная практика и дипломный проект обязательно были увязаны с характером его будущей работы» [Постановление ЦК ВКП(б) 1933]. Реализация данного Постановления позволила повысить качество подготовки старшекурсников технических вузов, сократить сроки «вхождения в профессию» молодого специалиста, что было, да и остается до сих пор важным фактором подготовки грамотных специалистов.

Повышение качества подготовки студентов втузов было бы невозможно без соответствующих капвложений. В 1933 г. эта сумма составляла 1 060 млн руб., а к 1937 году более чем удвоилась [там же].

Однако без *корректировки системы управления высшей школой* эффективное использование выделенных средств было бы невозможно. И в начале 1932–1933 учебного года при Центральном Исполнительном комитете СССР появляется новое подразделение – Комитет по высшему техническому образованию [см. Постановление Президиума ЦИК СССР 1933], который в 1935 г. переходит в подчинение Совнаркома. Комитет состоял:

– из Высшего учебно-методического совета;
– Учебно-методического управления;
– Высшего редакционного совета по учебной литературе.

В состав упомянутого выше Комитета входили и другие структурные подразделения. В наркоматах и ведомствах также были организованы отделы по руководству высшей технической школой. Принятие упомянутого выше Постановления стало важным шагом на пути создания единой отечественной высшей школы и повышения качества инженерного образования.

В скором времени (уже в июне 1936 г.) руководство СССР поставило в центр внимания исправление просчетов и перекосов в организации учебного процесса в высшей школе. Эти недочеты были выявлены в ходе Стахановского движения и масштабной реконструкции предприятий народно-хозяйственного комплекса [Постановление СНК СССР И ЦК ВКП(б) 1936]. Система подготовки студентов втузов партией и правительством была признана неудовлетворительной.

Причины *неудовлетворительного состояния подготовки кадров в высшей школе*, отмеченные партией и правительством, перечислены ниже. Это недостаточное обеспечение старых и вновь открываемых вузов соответствующими научно-педагогическими кадрами; отсутствие оснащенных необходимым оборудованием лабораторий и кабинетов; недостаточность библиотечного фонда; отсутствие стабильных учебников для высшей школы, а по ряду важнейших дисциплин – и отсутствие учебников вообще; недостаточный выпуск специальной переводной литературы; наличие многопредметных учебных планов, к тому же ежегодно изменяемых, а также упомянутый выше «бригадно-лабораторный» метод обучения студентов.

Кроме того, «для производственной практики студентов народные комиссариаты предоставляют недостаточно оборудованные предприятия, клиники, лаборатории и т. п.» [там же]. Это был серьезный просчет в подготовке старшекурсников, непосредственно снижавший ее качество.

Постановление утвердило правила приема в вузы СССР, а также и сами вступительные экзамены по разным предметам. Также были упорядочены сроки поступления в вузы и организация учебного времени, что исключало перегрузку студентов.

Для преодоления последствий применения в учебном процессе «бригадно-лабораторного» метода обучения студентов, пагубно отразившегося на учебном процессе, важную роль сыграли утвержденные Постановлением виды учебной работы, которые перечислены ниже.

Это «а) лекции, проводимые профессорами и доцентами;

б) практические занятия в лабораториях, кабинетах, мастерских, клиниках и т. п., проводимые студентами под руководством профессоров, доцентов и ассистентов;

в) производственная практика, проводимая согласно учебному плану под руководством специально выделенных кафедрой руководителей по тому или иному виду практики» [там же].

На первый план в учебном процессе выходила индивидуальная ответственность каждого студента за результаты своей самостоятельной работы с опорой на помощь сотрудников сферы образования – от начальников управлений до директоров вузов, которые должны были обеспечить будущим молодым специалистам «бесперебойную ежедневную работу библиотек, чертежных залов, лабораторий, научных кабинетов и консультаций» [там же].

Кроме того, студенты-выпускники вместо дипломных работ должны были сдавать госэкзамены специальным комиссиям. Эти комиссии каждый год назначались наркомами.

За работу подведомственных вузов наркомы отвечали лично, впрочем, директора вузов также несли полную ответственность за учебный процесс и воспитательную работу.

Важным фактором, прямо влияющим на повышение качества подготовки студентов,

стало и внимание к квалификации профессорско-преподавательского состава высшей школы. Кардинальным образом ужесточились требования к руководителям вузов, факультетов, кафедр и к самим преподавателям.

Директорами вузов могли утверждать лишь тех, кто закончил вуз и обладал опытом научно-педагогической и производственной работы в соответствующей отрасли народного хозяйства.

Что касается деканов вузовских факультетов, заведующих кафедрами и доцентов, то изменения коснулись и их назначения. Выдвижение на должности и присвоение званий теперь были не связаны с социальным происхождением или другими критериями, не имеющими отношения к научной и учебной работе. Соответствующие должности занимали по конкурсу профессора, доктора и кандидаты наук.

Советским, партийным и хозяйственным организациям было запрещено отрывать сотрудников кафедр от научной и учебной работы и использовать их не по специальности.

В целом Постановление сыграло решающую роль в преодолении отмеченных выше недостатков подготовки кадров в высшей школе, в упорядочении учебно-воспитательного процесса в вузах и повышении квалификации преподавателей. Все это позволило значительно улучшить качество подготовки выпускников высшей технической школы.

К началу 1936 учебного года в СССР было 683 вуза [Калабеков 2023: 845] к 1935 году из общей массы студентов технических вузов (около 300 тысяч человек) примерно 7% обучались без отрыва от производства.

Таким образом, как было показано выше, в течение рассматриваемого периода советская высшая инженерно-техническая школа прошла нелегкий путь реформ. В целом поставленные задачи (прежде всего, обеспечение кадрами нужной квалификации промышленных и сельскохозяйственных предприятий) были решены. Для этого пришлось нарастить финансирование, провести реорганизацию самих вузов и системы управления ими, подготовить нужное количество преподавателей, наладить научную работу в высшей школе и приблизить ее к нуждам реального производства, к решению важнейших народно-хозяйственных задач, чтобы обеспечить как высокие темпы роста экономики в целом, так и ее конкурентоспособность на мировой арене.

Последнее особенно актуально в наше время, так как от соответствия темпам глобальных изменений зависит само будущее России. Об этом прямо сказал президент России В.В. Путин 10 апреля 2026 г. на совещании по вопросам развития технологий искусственного интеллекта, поставив задачу «оставаться на переднем крае научной и инженерной мысли» [Выступление Президента РФ 2026].

Какие же решения из прошлого, оказавшиеся эффективными впоследствии, помогут нашей системе образования подготовить инженеров, способных решать эти задачи? Прежде всего, думается, можно рассмотреть такую особенность отечественной системы образования, как связь обучения во втузах с реальным производством. Эту связь возможно обеспечить далеко не везде, например, западные вузы, не будучи управляемы из единого центра, в принципе не ставят перед собой аналогичных задач. У нас же, как было показано на примере МВТУ им. Баумана, важные для экономики задачи можно было решать в рамках вузов уже в первой пятилетке.

Такое направление подготовки студентов, как связь с реальным производством для решения стратегических задач, в дальнейшем успешно использовалось нашей системой образования. Наиболее яркий пример включенности вуза в решение актуальных для

страны задач – обучение студентов МФТИ (Московский физико-технический институт, Физтех). Начиная уже со 2-го – 3-го курса каждый студент в зависимости от своей будущей специальности прикрепляется к одной из учебных баз, расположенных на высокотехнологичных предприятиях и в научно-производственных объединениях. Преподавание спец. предметов ведут работники этих учебных баз [Базовые кафедры МФТИ, Выборнова 2025: 155].

МФТИ был основан в 1946 году, «отпочковавшись» от физико-технического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова. Вуз создавался под космическую и атомную программы, для реализации которых готовилась исследовательские и инженерные кадры. Уже с первых лет сложилась система подготовки студентов Физтеха, предусматривающая двухэтапный учебный процесс: первый этап – фундаментальная физ.-мат. и инженерная подготовка, второй – практическая научно-исследовательская работа на учебных базах МФТИ в рамках долгосрочных учебно-научных договоров в одном из НИИ или на предприятиях ведущих отраслей промышленности. Затем значительная часть выпускников оставалась работать на хорошо знакомых им учебных базах [Базовые кафедры МФТИ; Киселева 2020: 16; Выборнова 2025: 156].

Еще в 2001 году Президиум РАН отметил, что система обучения студентов на Физтехе «отвечает задачам высшего образования в современных условиях, обеспечивающей реальную интеграцию науки и образования, заслуживающей всемерной поддержки и дальнейшего развития» [Физтеху 75 лет 2021].

В наше время такая система обучения студентов используется выпускниками МФТИ при создании новых вузов, например Новосибирского государственного университета [Выборнова 2025].

Уже в рамках современной системы образования ориентация на связь обучения с реальным производством не прервалась: учебные кафедры распространились в колледжах и техникумах и тоже дали хорошие результаты. В качестве примера можно привести МГОК (Московский государственный образовательный комплекс), обучение студентов в котором велось на шести базовых кафедрах на предприятиях-партнерах, а затем (с учетом современных требований к подготовке студентов) – в производственных мастерских Центра практической подготовки для машиностроения (ОЭЗ «Технополис “Москва”») [Колледж из ОЭЗ…]. В столице работают уже четыре таких центра.

Выводы. Подводя итог сказанному выше, можно сделать следующие выводы.

В 1920-е – 1939-е годы советская высшая инженерно-техническая школа прошла нелегкий путь реформ. В рассматриваемый период на качестве подготовки выпускников втузов отрицательным образом сказались такие факторы, как:

– ставка на студентов – выходцев из беднейших слоев населения,

– замена профессоров старой школы на лояльных власти преподавателей,

– повсеместное распространение так называемого «бригадно-лабораторного» метода.

Однако эти недостатки и перекосы в организации учебного процесса в высшей школе были своевременно устранены. В итоге поставленные задачи (прежде всего, обеспечение в достаточном количестве кадрами нужной квалификации промышленных и сельскохозяйственных предприятий) в целом были решены. Для этого пришлось осуществить ряд реформ, о которых рассказано в статье, а именно:

– провести реорганизацию как самих вузов, так и системы управления ими,

– нарастить финансирование сферы высшего образования,

– подготовить нужное количество квалифицированных преподавателей,

– наладить научную работу в вузах,

– приблизить обучение к нуждам реального производства, для чего внести изменения в учебные планы и программы.

Заключение. Анализ источников показывает, что качество обучения студентов отечественных втузов росло в те периоды, когда оно находилось в центре внимания на общегосударственном уровне и квалифицированные кадры готовились в плановом порядке для решения приоритетных стратегических задач: так было в 1930-е гг., в послевоенный период восстановления народного хозяйства, к этому мы вернулись в современных условиях.

Кадровый потенциал государства как важнейший стратегический резерв должен утверждаться на высшем уровне: ни студенты как потребители образовательных услуг, ни сами по себе предприятия и организации в качестве заказчиков не могут определять количество или профессиональный состав выпускников высшей инженерно-технической школы. Они должны быть обеспечены рабочими местами, соответствующими полученной квалификации, достойной зарплатой. Иначе наша система образования будет готовить кадры для зарубежных предприятий либо инженеры пойдут в другие, лучше оплачиваемые сферы, как это было в 1990-е – начале 2000-х.

Источники и литература:

1. Алтунина В. В., Алтунина А. И. Роль образования в экономическом развитии страны // Креативная экономика. 2019. Т. 13. №11. С. 2159–2168.
2. Арефьев А. Л. Подготовка инженерно-технических кадров в российских вузах: страницы истории и современность // образование и наука в России: состояние и потенциал развития. М. : Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2018. С. 49-71.
3. Базовые кафедры МФТИ // Московский физико-технический институт: сайт. URL: https://mipt.ru/education/basic-departments?groupBy=basicOrganizations (дата обращения: 20.04.2026).
4. Видеообращение Президента РФ В. В. Путина к участникам III Международного форума министров образования «Формируя будущее». 6 июня 1925 г. URL: http://kremlin.ru/events/president/news/77163 (дата обращения: 20.04.2026).
5. Выборнова В. А. «Система Физтеха»: стратегии реализации в Московском физико-техническом институте и Новосибирском государственном университете // Исторический курьер. 2025. №1 (39). С 154–163.
6. Выступление Президента РФ В. В. Путина на совещании по вопросам развития технологий искусственного интеллекта 10 апреля 2026 г. URL: http://www.kremlin.ru/events/president/news/79525 (дата обращения: 20.04.2026).
7. Галушка А. С., Ниязметов А. К., Окулов М. О. Кристалл роста: к русскому экономическому чуду. М.: Наше завтра, 2021. 360 с.7. Декрет Совета Народных Комиссаров № 486 от 2 сентября 1921 г. «О высших учебных заведениях Р. С. Ф.С. Р. (Положение)». URL: https://letopis.msu.ru/documents/2762?ysclid=mgc2r83eoq724811233 (дата обращения: 25.09.2025)
8. Калабеков И. Г. Высшее образование в СССР // Калабеков И. Г. СССР и страны мира в цифрах: справочное издание. М.: [б/и], 2023. С. 845-856.
9. Киселева А. С. Физтеховская система образования в свете классической методологии эмпиризма и рационализма // Вестник науки и образования №6 (84). Ч. 2. 2020. С. 15–18.
10. Колледж из ОЭЗ «Технополис Москва» выпустит больше студентов инженерных специальностей // MK.RU / редакционная статья от 03.10.2023. URL: https://www.mk.ru/social/2023/10/03/kolledzh-iz-

oez-tekhnopolis-moskva-vypustit-bolshe-studentov-inzhenernykh-specialnostey.html (дата обращения: 20.04.2026)

11. Культурное строительство СССР: стат. сборник / под ред. П. Г. Подъячих; Центр. стат. упр. при Совете Министров СССР. М. : Госстройиздат, 1956. 331 с.
12. Кушников Е. И., Хаджинов Л. В. Некоторые аспекты оценки влияния образования на экономический рост // Вопросы инновационной экономики. 2022. Т. 12. № 1. С. 535–550.
13. Леонидович Л. ММИ в борьбе за первую пятилетку // Сто лет Московского механико-машиностроительного института им. Баумана. 1832–1932: Юбилейный сборник /ред. совет: А. А. Цибарт, П. В. Журавлев, А. М. Аравин, А. И. Фоминых. М.: Госмашиздат, 1933. С. 155–176.
14. Ноябрьский пленум ЦК ВКП(б) (1929) // Ноябрьский пленум ЦК ВКП(б) (1929) «Об исполнении решений июльского Пленума ЦК о подготовке технических кадров» // Рабочая Москва №267 (2179). 20 ноября 1929 г.
15. Петровский Д. А. Реконструкция технической школы и пятилетка кадров. Л.: Гостехиздат, 1930. 42 с.
16. Постановление Коллегии Наркомпросса от 24 марта 1924 г. «По вопросу о приеме в вузы в 1924 году» // Известия Центрального Исполнительного Комитета Союза С. С. Р. №83 от 10 апреля 1924 г. С. 6–8.
17. Постановление СНК РСФСР от 2 августа 1918 г. «О преимущественном приеме в высшие учебные заведения представителей пролетариата и беднейшего крестьянства в первоочередном порядке». URL: https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/12388 (дата обращения: 10.04.2026).
18. Постановление Президиума Центрального исполнительного комитета «Положение о Всесоюзном комитете по высшему техническому образованию при ЦИК Союза ССР» от 17 октября 1933 г. // Опубликовано в № 256 Известий ЦИК Союза ССР и ВЦИК от 18 октября 1933 г. URL: https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/352923?ysclid=mokmizmvy9162577509#mode/inspect/page/2/zoom/4 (дата обращения: 10.04.2026)
19. Постановление СНК СССР И ЦК ВКП(б) «О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой» от 23 июня 1936 г. // Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1986). Т. 6. 1929–1932 / Ин-т марксизма-ленинизма при ЦК КПСС. М.: Политиздат, 1984. С. 351–362.
20. Постановление ЦИК СССР «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах» от 16 сентября 1932 г. // Собрание законов и распоряжений Рабоче-крестьянского правительства Союза ССР. 1932. №68. С.48.-РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 3. Д. 900. Л. 14-25.
21. Постановление ЦК ВКП(б) «Об улучшении постановки дела подготовки и использования кадров (по втузам, техникумам и фабзавучам) от 1 июля 1933 г. // КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Т. 6. (1933–1937) / Ин-т марксизма-ленинизма при ЦК КПСС. М.: Политиздат, 1985. С. 65–71.
22. Руденко А. В. Развитие политехнической школы в России в 1920-е – 1930-е гг. // Человеческий капитал. 2025. № 11(203). С. 47–60.
23. Солнышкин А.А. Роль «чистки» 1924 г. в изменении социально-политического состава студенчества Ленинградского университета // Россия в глобальном мире. 2025. Т. 28. Вып. 2. С. 85–97.
24. Физтеху 75 лет: хроника рождения и жизни / редакционная статья от 25.11.2021 // За науку: портал МФТИ URL: https://zanauku.ru/2021/11/25/fiztehu-75-let-hronika-rozhdeniya-i-zhizni/?ysclid=mo7i1uf4zz479961490 (дата обращения: 20.04.2026).
25. Шайхелисламов Р. Ф., Шавалеева Ч. М. Влияние образования на показатели экономического развития государства (на примере бюджета Республики Татарстан) // портал Казанского федерального университета URL: https://kpfu.ru/portal/docs/F1842006479/8..VLIYaNIE.OBRAZOVANIYa.NA.POKAZATELI.EKONOMIChESKOGO.RAZVITIYa.GOSUDARSTVA.pdf (дата обращения: 20.04.2026).

Статья поступила в редакцию 26.04.2026.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 37.062

Поведенческие паттерны подростков системы СПО, переживших утрату родителя в ходе специальной военной операции: типология для педагогической практики

Тогулев Илья Николаевич,
аспирант, Институт развития образования Республики Татарстан, г. Казань, Россия, orcid.org/0009-0008-6995-8408;

Калимуллина Ольга Анатольевна,
доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО; профессор кафедры управления подразделениями в мирное время, ФГКВОУ ВО «Казанское высшее танковое командное ордена Жукова Краснознамённое училище», г. Казань. Россия, orcid.org/0000-0002-8466-2874.

Аннотация. Статья посвящена проблеме педагогического сопровождения подростков системы среднего профессионального образования, переживших утрату родителя в ходе специальной военной операции. На основе теоретического анализа отечественных и зарубежных исследований, а также качественного анализа текстовых данных (педагогических дневников наблюдений, записей на тематических интернет-форумах, результатов анализа сочинений обучающихся) автором предлагается типология поведенческих паттернов, характерных для данной категории обучающихся. Выделены и описаны шесть основных паттернов: социальная изоляция, агрессивные вспышки, падение учебной мотивации, аддиктивное поведение и уход в виртуальную реальность, рискованное и суицидальное поведение, психосоматические проявления. Для каждого паттерна раскрываются возможные психологические механизмы и предлагаются адекватные педагогические стратегии. Эмпирическая часть статьи базируется на результатах качественного анализа 124 текстовых фрагментов (записей наблюдений, интернет-публикаций, творческих работ). Статья адресована педагогам, мастерам производственного обучения, социальным педагогам и психологам системы СПО.
Ключевые слова: педагогическое сопровождение, девиантное поведение, подростки, система СПО, утрата родителя, специальная военная операция, поведенческие паттерны, типология.

Behavioral Patterns of Adolescents in the Secondary Vocational Education System Who Have Experienced the Loss of a Parent During the Special Military Operation: A Typology for Pedagogical Practice

Togulev Ilya N.,
Postgraduate Student, Institute of Educational Development of the Republic of Tatarstan,

Kazan, Russia. orcid.org/0009-0008-6995-8408
Kalimullina Olga A.,
Doctor of Pedagogy, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Professor, Department of Peacetime Unit Management, Kazan Higher Tank Command School, Order of Zhukov, Red Banner, Kazan, Russia, orcid.org/0000-0002-8466-2874

Abstract. The article deals with the problem of pedagogical support for adolescents in the vocational education system who have lost a parent during a special military operation. Based on a theoretical analysis of Russian and foreign studies, as well as a qualitative analysis of textual data (pedagogical observation diaries, posts on thematic Internet forums, analysis of students' creative works), the author proposes a typology of behavioral patterns characteristic of this category of students. Six main patterns are identified and described: social isolation, aggressive outbursts, decline in educational motivation, addictive behavior and escape into virtual reality, risky and suicidal behavior, psychosomatic manifestations. For each pattern, the possible psychological mechanisms are revealed and adequate pedagogical strategies are proposed. The empirical part of the article is based on the results of a qualitative analysis of 124 textual fragments (observation records, Internet publications, creative works). The article is addressed to teachers, industrial training masters, social educators and psychologists in the vocational education system.
Keywords: pedagogical support, deviant behavior, adolescents, vocational education system, loss of a parent, special military operation, behavioral patterns, typology, qualitative text analysis.

Введение. Система среднего профессионального образования в последние годы оказалась в эпицентре нескольких пересекающихся кризисных тенденций. С одной стороны, она продолжает оставаться тем социальным лифтом, который даёт шанс на получение профессии и трудоустройство для значительной части молодёжи, особенно для тех, кто по разным причинам не смог продолжить обучение в старшей школе или поступить в высшее учебное заведение. С другой стороны, именно в колледжи и техникумы сегодня приходит всё больше подростков с высоким уровнем педагогической запущенности, с уже сформировавшимися девиантными формами поведения, а также с тяжёлым травматическим опытом. Особую и, пожалуй, самую острую категорию среди них составляют подростки, потерявшие родителя в ходе специальной военной операции. Эта категория обучающихся находится на пересечении сразу нескольких факторов риска. Во-первых, это сам подростковый возраст с его кризисом идентичности, гормональной перестройкой, стремлением к автономии и одновременно острой потребностью в принадлежности. Во-вторых, это смена образовательной среды: переход из школы в систему СПО, где контроль за поведением и успеваемостью, как правило, слабее, а требования к самостоятельности выше. В-третьих, это травма утраты, причём утраты специфической – насильственной, внезапной, общественно значимой, что придаёт переживанию особую окраску. В-четвёртых, это часто сопутствующие материальные и социальные трудности: потеря кормильца, необходимость совмещать учёбу с работой, возможное ухудшение жилищных условий.

Педагоги, работающие в системе СПО, сегодня признаются, что они не готовы к работе с этой категорией подростков. Стандартные методы воспитательного

воздействия – от требований соблюдать дисциплину до вызовов родителей на педсовет – не только не дают результата, но нередко усугубляют ситуацию. Подросток, который и так находится в состоянии острого горя, воспринимает любое давление как враждебность и либо замыкается окончательно, либо даёт агрессивную реакцию. Попытки пожалеть или «утешить» тоже часто проваливаются: слова «всё будет хорошо» или «время лечит» звучат для него как обесценивание его страдания. В результате педагог оказывается в тупике: наказывать нельзя, жалеть нельзя, не обращать внимания тоже нельзя. Таким образом, возникает острая практическая проблема, требующая научного осмысления. В чём именно состоит специфика поведения подростков, переживших утрату родителя в СВО? Какие формы поведения можно считать нормальными реакциями на ненормальные обстоятельства, а какие – подлинными девиациями, требующими коррекции? Какие педагогические стратегии адекватны для каждой из этих форм? Ответы на эти вопросы требуют, с одной стороны, теоретического анализа существующих подходов к девиантному поведению и травме утраты, а с другой – эмпирического исследования, которое позволило бы увидеть реальную картину в системе СПО.

Цели и задачи исследования. Целью настоящего исследования является выявление, описание и типологизация поведенческих паттернов, характерных для подростков системы СПО, переживших утрату родителя в ходе специальной военной операции, а также разработка на этой основе рекомендаций для педагогической практики. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи. Первая задача – теоретическая: проанализировать эволюцию научных взглядов на девиантное поведение подростков и на психологическую травму утраты, выделив те концепции и подходы, которые могут быть продуктивно применены в педагогическом контексте. Вторая задача – эмпирическая: на основе качественного анализа текстовых данных (педагогических дневников, интернет-публикаций на тематических форумах, творческих работ обучающихся) выявить реальные поведенческие проявления, характерные для данной категории обучающихся, и определить их смысловое наполнение. Третья задача – аналитическая: построить типологию выявленных поведенческих паттернов, описав для каждого внешние проявления, возможные психологические механизмы и адекватные педагогические стратегии. Четвёртая задача – прикладная: сформулировать рекомендации для педагогов системы СПО по работе с подростками, пережившими утрату родителя в СВО, с учётом выделенных поведенческих паттернов.

Анализ эволюции научных взглядов на проблему. Интерес к проблеме девиантного поведения подростков имеет длительную историю, и за более чем столетие научных исследований сложилось несколько конкурирующих и дополняющих друг друга подходов. Понимание эволюции этих взглядов необходимо для того, чтобы определить место собственной авторской позиции в имеющемся научном ландшафте. Биологизаторские теории, восходящие к работам Ч. Ломброзо во второй половине XIX века, пытались объяснить склонность к девиантному поведению врождёнными анатомо-физиологическими особенностями. Хотя сегодня эти взгляды в их классической форме отвергнуты, их влияние прослеживается в современных исследованиях нейробиологических коррелятов агрессивного и импульсивного поведения. Для педагогики этот подход важен тем, что он очерчивает границы педагогической компетенции: есть вещи, которые педагог изменить не может, и это честное признание своих ограничений делает профессиональную позицию более

ответственной.

Социологические теории, связанные прежде всего с именами Э. Дюркгейма [Дюркгейм 1998] и Р. Мертона [Мертон 2006], сместили акцент на социальную среду и структуру. Э. Дюркгейм ввёл понятие аномии – состояния разрыва социальных связей и норм, которое возникает в периоды резких социальных изменений. Для нашего исследования это понятие имеет прямое отношение: подросток, потерявший родителя на войне, находится в состоянии личной, микро-аномии, когда его привычный мир рухнул, а новый ещё не построен. Р. Мертон развил эту идею, предложив типологию адаптации к аномии, включающую конформность, инновацию, ритуализм, ретритизм и бунт. В поведении подростка с травмой утраты можно увидеть все эти типы, в зависимости от индивидуальных особенностей и обстоятельств. Психологические теории девиантного поведения, восходящие к психоанализу, а затем развитые в работах А. Адлера [Адлер 2022], К. Хорни [Хорни 2020], Э. Фромма [Фромм 2022], а в отечественной традиции – Л. С. Выготского [Выготский 1931], А. Н. Леонтьева [Леонтьев 2004], Д. Б. Эльконина [Эльконин 2001], акцентируют внутренние механизмы: конфликты, защитные механизмы, особенности личности. Для педагогики эти теории дают важное предостережение: за внешним девиантным поведением почти всегда стоит внутреннее страдание, и простые воспитательные меры, игнорирующие это страдание, могут быть не только бесполезны, но и вредны.

Особое место занимают исследования психологической травмы и переживания утраты. Работы Э. Кюблер-Росс [Кюблер-Росс 2021], описавшей стадии принятия неизбежной потери (отрицание, гнев, торг, депрессия, принятие), стали классическими. В отечественной психологии проблематика травмы и горя разрабатывалась Н. Г. Осуховой [Осухова 2020], Ф. Е. Василюком [Василюк 1984], М. М. Решетниковым [Решетников 2015] и другими авторами. Для нашего исследования важно, что все эти работы, как правило, ориентированы на психотерапевтическую или психокоррекционную практику и не дают ответа на вопрос: что именно может и должен делать педагог в образовательной организации? Именно этот пробел и призвано заполнить наше исследование. В отечественной педагогической науке наибольший интерес для нас представляют работы, посвящённые так называемой педагогической запущенности (С. А. Беличевой и А. Б. Белинской [Беличева, Белинская 2019], Б. Н. Алмазова [Алмазов 1986]), социально-педагогическому сопровождению подростков группы риска (М. А. Галагузовой и соавторов [Галагузова и др. 2015], А. В. Мудрика [Мудрик 2018]), а также практический опыт А. С. Макаренко [Макаренко 2021] и В. А. Сухомлинского [Сухомлинский 2022] по работе с «трудными» подростками. Этот опыт показывает, что даже подростки с глубокой педагогической запущенностью способны изменить своё поведение, если им предложить содержательную деятельность, уважительные отношения и веру в их силы. Таким образом, в научной литературе накоплен значительный материал по каждой из составляющих нашей проблемы – девиантному поведению, травме утраты, педагогическому сопровождению. Однако на стыке этих областей остаётся неразработанным вопрос о специфике поведения подростков, у которых травма утраты сочетается с девиантными проявлениями в условиях системы СПО. Наше исследование призвано заполнить данный пробел.

Организация и методы исследования. Эмпирическая часть исследования проводилась в течение 2025 года и основывалась на качественном анализе трёх

типов текстовых источников. Первый источник – анонимизированные педагогические дневники наблюдений, предоставленные кураторами учебных групп и социальными педагогами одного из техникумов города Казани. Всего было проанализировано 56 записей наблюдений за 24 подростками, потерявшими родителя в СВО. Записи охватывали период от 1 до 8 месяцев после получения известия об утрате. Второй источник – открытые публикации и комментарии на тематических интернет-форумах и в социальных сетях, посвящённых психологической поддержке семей погибших военнослужащих. Было проанализировано 48 текстовых фрагментов (постов и развёрнутых комментариев), авторами которых являлись подростки в возрасте от 15 до 18 лет, прямо или косвенно идентифицировавшие себя как дети погибших в ходе СВО. Третий источник – творческие работы обучающихся (сочинения на свободную тему, эссе, письма), написанные в рамках воспитательной работы и предоставленные педагогами с согласия родителей. Было проанализировано 20 таких работ. Общий корпус проанализированных текстов составил 124 фрагмента. Анализ проводился с использованием метода тематического кодирования: выделялись повторяющиеся темы, образы, оценки, описывалось поведение авторов и их эмоциональные состояния. Затем полученные коды группировались в более крупные категории, которые легли в основу предлагаемой типологии поведенческих паттернов. Важно подчеркнуть, что все текстовые данные были анонимизированы, имена и конкретные географические привязки удалены. При анализе интернет-публикаций использовались только открытые, общедоступные источники.

Результаты эмпирического исследования. Качественный анализ текстовых данных позволил выделить шесть устойчивых поведенческих паттернов, характерных для подростков, переживших утрату родителя в СВО. Эти паттерны не являются взаимоисключающими: один и тот же подросток может демонстрировать разные паттерны в зависимости от времени, прошедшего после утраты, от ситуации, от наличия или отсутствия поддержки. Первый и наиболее часто встречающийся паттерн – это социальная изоляция. В педагогических дневниках этот паттерн описывался как «уход в себя», «молчание», «отсутствие реакции на обращение», «сидит один на переменах», «перестал общаться с друзьями». Один из педагогов записал: «Студентка приходит на занятия, садится на последнюю парту, ни с кем не разговаривает. На мои вопросы отвечает односложно или молчит. При этом посещает все занятия, но присутствует чисто формально». В интернет-публикациях этот паттерн проявлялся в высказываниях типа: «Мне никто не нужен», «Они не понимают, что я чувствую», «Лучше побыть одному». В сочинениях подростки описывали чувство отчуждённости от сверстников: «Друзья говорят о своих проблемах – о двойках, о родителях, о любви. А для меня это всё какое-то ненастоящее, мелкое». Второй паттерн – агрессивные вспышки, который на первый взгляд противоречит первому, но по сути является его оборотной стороной. В педагогических дневниках фиксировались эпизоды грубости в адрес педагогов, конфликты с одногруппниками, немотивированная агрессия. Один из мастеров производственного обучения записал: «Студент бросил инструмент и выбежал из мастерской, когда я упомянул о сборе помощи для мобилизованных. Потом сказал: «Не надо мне про героев, мой отец не герой, он просто мёртвый»». В интернет-публикациях агрессия часто направлялась на абстрактные сущности: «Всем плевать, кто погибает», «Государство делает вид, что заботится, но им нужны были просто мясо». В сочинениях эта агрессия иногда принимала форму резкого неприятия патриотической риторики:

«Когда говорят «мы гордимся нашими героями», я хочу кричать. Я не горжусь. Я хочу, чтобы он был жив». Третий паттерн – падение учебной мотивации и снижение успеваемости. Педагоги описывали его как «потерял интерес к учёбе», «перестал выполнять домашние задания», «сидит с отсутствующим взглядом». Характерная запись из дневника классного руководителя: «Если раньше он был одним из лучших в группе, то сейчас оценки сползли на тройки. Не потому что не понимает, а потому что не может сосредоточиться. Говорит: «Не вижу смысла, папа всё равно не увидит, какой я специалист»». В интернет-публикациях подростки писали: «Зачем мне эта профессия, если его нет», «Учёба стала какой-то пустой». В сочинениях на тему «Моя будущая профессия» один из подростков написал: «Я хотел стать строителем, как отец. Теперь не знаю, зачем. Строить для кого?». Четвёртый паттерн – уход в виртуальную реальность и аддиктивное поведение. Педагоги и родители в своих заметках отмечали, что подростки стали проводить много времени за компьютером, в телефоне, в социальных сетях. «Он может сидеть в телефоне всю ночь, а потом спать на уроках», – записала одна из мам в дневнике наблюдений (предоставлено психологом). В интернет-публикациях сами подростки описывали это как способ «отключиться»: «Когда я играю, я ничего не чувствую. Ни боли, ни страха. Просто бегаю, стреляю, строю. А когда выключаю – всё возвращается», «Лучше сидеть в тик-токе, чем думать о том, чего не вернуть». В сочинениях эта тема появлялась реже, но в одном из эссе студент написал: «Компьютер – это дверь в другой мир, где нет войны и смерти. Я захожу туда и могу не выходить часами».

Пятый паттерн – рискованное и суицидальное поведение. Этот паттерн был выявлен в первую очередь по косвенным признакам, поскольку прямые высказывания о суициде встречались реже. В педагогических дневниках были записи о том, что подросток «начал рисковать на занятиях по физкультуре, делать опасные упражнения без страховки», «стал грубить старшим, провоцируя драки», «перестал бояться высоты». В интернет-публикациях встречались прямые высказывания: «Не хочу жить, всё надоело», «Лучше бы я умер вместе с ним», «Смысла в жизни нет». Один из подростков написал в посте: «Я не собираюсь себя убивать, но если умру случайно – будет даже легче». В сочинениях эта тема проявлялась через образы разрушения, хаоса, апокалипсиса. Шестой паттерн – психосоматические проявления. В педагогических дневниках многократно встречались записи о жалобах на головные боли, боли в животе, тошноту, частые простуды без видимых причин. «Студентка почти каждую неделю ходит к медсестре с жалобами на головную боль, – записал классный руководитель. – Врачи говорят, что она здорова, но ей реально плохо». В интернет-публикациях подростки писали: «У меня постоянно болит голова, особенно когда я иду в колледж», «Врачи говорят, что это на нервах, но от этого не легче». В сочинениях психосоматика проявлялась через описание телесного дискомфорта, усталости, бессилия.

Обсуждение результатов и типология поведенческих паттернов. Полученные текстовые данные позволяют не только констатировать наличие описанных паттернов, но и понять их внутреннюю логику. Социальная изоляция, с точки зрения самих подростков, – это не столько нежелание общаться, сколько неспособность найти тех, кто поймёт, и страх, что любое общение принесёт новую боль. Агрессивные вспышки – это, как правило, реакция на столкновение с миром, который продолжает жить своей жизнью, не замечая утраты, или на неуместные, с точки зрения подростка, проявления «патриотизма». Падение учебной мотивации связано с потерей смыслов –

если раньше учёба была способом порадовать родителя, то теперь этот мотив исчез, а новые ещё не сформировались. Уход в виртуальную реальность – это попытка создать для себя безопасное убежище, где боли нет. Рискованное и суицидальное поведение – это крайнее выражение потери смысла жизни. Психосоматика – это способ, которым тело говорит о том, что не может высказать душа. Важно подчеркнуть, что все эти паттерны, за исключением, возможно, самых крайних форм суицидального поведения, не являются проявлениями «испорченности» или «дурного воспитания». Это, в большинстве своём, нормальные реакции на ненормальные обстоятельства. Педагог, который понимает это, не будет наказывать подростка за то, что он не может контролировать. Вместо этого он постарается создать условия, в которых эти острые реакции постепенно сойдут на нет. Сравнение полученных данных с результатами других исследований, проведённых в последние годы, показывает, что выявленные нами паттерны в целом согласуются с данными зарубежных коллег, изучавших посттравматические реакции у подростков, переживших утрату в условиях военных действий (исследования в Ираке, Афганистане, на Ближнем Востоке). Вместе с тем, наша типология имеет и специфические черты, связанные с российским контекстом: во-первых, это особое отношение к патриотической символике и публичному обсуждению СВО; во-вторых, это возрастная специфика системы СПО, которая в зарубежной литературе не имеет прямого аналога; в-третьих, это особенности российской системы педагогической поддержки, где роль классного руководителя и мастера производственного обучения значительно выше, чем в западных колледжах.

Выводы. Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы, соответствующие поставленным в начале работы целям и задачам. Во-первых, поведение подростков системы СПО, переживших утрату родителя в ходе специальной военной операции, имеет качественное своеобразие, которое отличает его от поведения их сверстников без травмы утраты. Это своеобразие проявляется в сочетании реактивных форм поведения с возрастными особенностями подросткового периода. Во-вторых, на основе качественного анализа текстовых данных выделены шесть устойчивых поведенческих паттернов: социальная изоляция, агрессивные вспышки, падение учебной мотивации, аддиктивное поведение и уход в виртуальную реальность, рискованное и суицидальное поведение, психосоматические проявления. Каждый паттерн имеет свои внешние проявления, психологические механизмы и требует особой педагогической тактики. В-третьих, стандартные педагогические методы, основанные на требованиях соблюдать дисциплину, наказаниях за нарушения и игнорировании эмоционального состояния, не только неэффективны при работе с данной категорией, но и могут усугублять девиантные проявления, провоцируя переход от первичных реакций к устойчивым вторичным девиациям. В-четвёртых, эффективная педагогическая тактика при работе с подростками, пережившими утрату, должна строиться на принципах «не навреди», признания права на эмоциональную реакцию, создания безопасной среды, дифференцированного подхода в зависимости от преобладающего поведенческого паттерна, а также тесного взаимодействия с психологом и другими специалистами. В-пятых, система СПО имеет свою специфику, которая должна учитываться в педагогическом сопровождении: меньшая строгость контроля по сравнению со школой, раннее включение в профессиональную деятельность, более взрослый контингент. Эти особенности могут быть использованы как ресурс – например, через включение подростка в социально значимую профессиональную деятельность,

связанную с помощью другим. Перспективы дальнейшего исследования видятся в разработке и апробации на основе предложенной типологии целостной модели педагогического сопровождения, включающей диагностический, коррекционно-развивающий и реабилитационный компоненты, а также в проведении формирующего эксперимента для проверки эффективности этой модели в условиях реальных колледжей и техникумов.

Источники и литература:

1. Адлер А. Понять природу человека. СПб.: Академический проект, 2022. 256 с.
2. Алмазов Б. Н. Психологическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. Свердловск: Издательство Уральского университета, 1986. 152 с.
3. Беличева С. А., Белинская А. Б. Социально-педагогическая диагностика и сопровождение социализации несовершеннолетних: учебное пособие для среднего профессионального образования. М.: Издательство Юрайт, 2019. 304 с.
4. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. М.: Издательство Московского университета, 1984. 200 с.
5. Выготский Л. С. Педология подростка. М.: Издательство БЗО, 1931. 504 с.
6. Галагузова М. А., Галагузова Ю. Н., Дорохова Т. С. и др. Социально-педагогическое сопровождение детей группы риска: региональный аспект. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т педагогики и психологии детства, 2015. 222 с.
7. Дюркгейм Э. Самоубийство: социологический этюд / пер. с фр. А. Н. Ильинского. СПб.: Союз, 1998. 496 с.
8. Кюблер-Росс Э. О смерти и умирании. М.: София, 2021. 320 с.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2004. 352 с.
10. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. М.: АСТ, 2021. 704 с.
11. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. М.: АСТ, 2006. 873 с.
12. Мудрик А. В. Социальная педагогика. М.: Академия, 2018. 240 с.
13. Осухова Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях. М.: Академия, 2020. 288 с.
14. Решетников М. М. Психология войны: от локальной до ядерной. СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа, 2015. 480 с.
15. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. М.: Концептуал, 2022. 320 с.
16. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: АСТ, 2022. 288 с.
17. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М.: Академический проект, 2020. 208 с.
18. Эльконин Д. Б. Психология развития. М.: Академия, 2001. 144 с.

Статья поступила в редакцию 13.04.2026

УДК 371.2

Изучение сформированности представлений о малой Родине у подростков разного возраста

Котельникова Раиса Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия;

Петрищева Надежда Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия.

Аннотация. Актуальность настоящего исследования, посвященного изучению представлений о малой Родине у подростков, обуславливается современными тенденциями в российском образовании, экономике и политике. Формирование патриотических чувств к родной стране невозможно без опоры на представления о своей малой Родине, на существующий концепт малой Родины в мировоззрении подростков. Это требует изучения характера представлений школьников подросткового возраста о малой Родине. Теоретический анализ позволяет обнаружить ряд категорий, формирующих содержание этого представления: «Родина», «регион», «пространство», «культура», «род», «семья», «дом», «воспоминания», «традиции». В статье описаны и проанализированы результаты анкетирования, которое дало возможность изучить характер представлений школьников о родном крае, о себе и своей семье в пространстве родного края, направленность отношения к родному краю.
Ключевые слова: Родина, малая Родина, представления о малой Родине, подростки, пространство малой Родины, родной край.

Assessment of Students' Development and Class Teams' Development Level as Criteria for Efficient Management of an Educational Organization

Kotelnikova Raisa A.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Social work, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia;

Petrishcheva Nadezhda N.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Social work, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia.

Abstract. The relevance of this study, which focuses on the perception of the small homeland by adolescents, is driven by current trends in Russian education, economics, and politics. The development of patriotic feelings towards one's native country cannot be achieved without considering the perception of the small homeland

and the existing concept of the small homeland in the worldview of adolescents. This requires an examination of the nature of adolescents' perceptions of the small homeland. The theoretical analysis allows us to identify a number of categories that form the content of this concept: "Motherland", "region", "space", "culture", "family", "home", "memories", and "traditions". The article describes and analyzes the results of a questionnaire that allowed us to study the nature of students' perceptions of their native land, themselves, and their families within the context of their native land, as well as their attitudes towards their native land.
Keywords: homeland, small homeland, ideas about a small homeland, teenagers, and the space of a small homeland, native land.

Введение. В настоящее время российское образование ориентировано на формирование патриотических чувств у подрастающего поколения. ФГОС ООО определяет направленность образовательного процесса на создание условий для осознания школьниками своей этнокультурной и региональной принадлежности через усиление роли личностно-ориентированного образования и краеведческой направленности учебных программ [ФГОС ООО 2021]. Подпроект «Патриотическое воспитание» национального проекта «Образование» утверждает необходимость создания центров дополнительного образования краеведческой направленности [Федеральный проект 2021-2024]. Набирающие оборот процессы глобализации и цифровизации способствуют формированию тенденции утраты у подрастающего поколения связи с местом проживания, виртуализации пространственного восприятия в молодежной среде. В то же время патриотизм провозглашен национальной идеей [Писачкин, Козин 2011]. В этой связи изучение отношения школьников разных возрастов к малой родине приобретает особую значимость, поскольку способствует поиску новых путей сохранения культурных корней, решению актуальных задач формирования гражданской идентичности и сохранения культурного наследия. Малая Родина, являясь объектом патриотизма, наделяет его значением положительной субъективной ценности [Чикаева 2018].

Овладение знаниями о своей малой Родине, территории проживания и её особенностях закладывает основу для формирования категории «Родина», сущность и содержание которой невозможно однозначно исследовать.

В научных изысканиях можно обнаружить несколько уровней рассмотрения понятия «Родина». В духовно-нравственном аспекте Родина исследуется в творчестве И. А. Ильина, раскрываясь как «духовная сущность», «духовные основы жизни человека» [Ильин 2006], как ценности, которые являются для него священными и которыми он не может поступиться ни при каких условиях. Родина представляется «сакрально-символическим пространством», «духовно-организующим целым», через смыслы которого человек постигает мир, находит жизненные смыслы, входит в социум, становится личностью [Храпова и др. 2017]. Такое понимание выходит из идеи обретения Родины и соотносится с актом «духовного самоопределения» в ходе самобытного, самостоятельного духовного поиска [Чикаева 2016а]. Понятие Родины формируется через единство отношения к ней личностей, являющихся носителями определенной ценностной системы, людей, признающих её в качестве приоритетной ценности. Родина воплощается в людях, складывается из личностей, «обладающих легкоузнаваемыми и отличающими их чертами» [Чикаева 2016а: 204]. Это воплощение определяется их отношением к месту, которое они называют

Родиной.

Конкретность и наглядность Родине придаёт пространственный уровень определения её содержания. Родина есть определенная территория, охват которой может быть различным: от конкретного места, где родился и вырос человек («малая Родина»), до страны, государства, гражданином которого он является («большая Родина»).

Содержание понятия «Родина» также определяется образом, с которым она ассоциируется в сознании конкретной личности, проходя через ощущения и чувства человека. Понятие «малой Родины» связано с субъективным восприятием человека, поэтому пространство малой Родины включает в себя семейную и социальную среду, культурно-досуговую среду, природную среду, являющиеся источниками понятных образов, на основе которых строится собственное мировоззрение личности [Чикаева 2016(б)]. В пространстве малой Родины формируется идентичность человека, происходит освоение навыков, норм поведения, ценностей, традиций, происходит воспроизводство социального взаимодействия, поддержание социокультурных связей, формируется эмоциональная безопасность и привязанность [Миронов 2020].

Само понятие «малая Родина» является объектом изучения многих социально-гуманитарных наук и часто отождествляется с местом, где родился индивид, живёт или работает. Исследование, проведенное Д. В. Мироновым, подтверждает, что понятие «малая Родина» чаще всего ассоциируется с территорией, пространством, географическим местом, где человек родился и где жили его предки, где он прошел процессы взросления и воспитания, с которым он ощущает связь. В то же время, понятие малой Родины в сознании человека связано с эмоциональными воспоминаниями об определенном периоде жизни. Это «образ прошлого», связанный с самыми близкими для человека людьми, который динамичен и эволюционирует в сознании человека в процессе его онтогенеза [Миронов 2020]. Феномен малой Родины соотносится в большей степени со «смысловым и семантическим полем жизненного мира» [Гузенина 2020: 188], со «сферой личного, интимного, эмоционального» и «не поддаётся образной и смысловой унификации» [Миронов 2020: 26].

Некоторые исследователи указывают, что в основе представлений человека о малой Родине находится понятие «пространство», которое характеризуется протяженностью, структурностью, взаимодействием и сосуществованием элементов [Орлова 2017]. В этом контексте понятие малой Родины соотносится с понятием территории, отличающейся совокупностью и единством элементов, их взаимосвязанностью и целостностью, под влиянием которых происходит её развитие. Пространство малой Родины представляет «частный мир человека». Малая Родина характеризуется определённой пространственно-временной структурой, исторической и культурной памятью [Писачкин, Козин 2011] и представляющей собой в социальном плане организованное пространство. На содержательное значение детских воспоминаний, эмоционально-психических восприятий локуса, природы, «корней» в определении дефиниции «малая Родина» указывается в исследовании Л. Е. Беженару, которая выделяет эмоциональный компонент, связанный, в том числе, с ощущением комфорта в узких границах своей «малой Родины». Малая Родина имеет свою ментальность, образно-поэтическую систему, коммуникативную и креативную функции [Беженару 2020].

В исследовании А. О. Бороноева «малая Родина» рассматривается как «системное понятие, включающая память о раннем периоде жизни человека»,

«воспоминания – конструкции о детско-отроческих годах жизни, о семье, родителях, родственниках, социокультурной и природной среде, где вырос». Малая Родина есть «пространственно-временной период жизни человека, который связан с активной социализацией» [Бороноев 2020: 62]. В качестве элементов малой Родины, влияющих на формирование личности человека, выделяются семья, дом, социальная среда, культурно-досуговая среда, природная среда. Каждая из этих сред, оказывая влияние на социализацию индивида, участвует в формировании ценностных ориентиров, традиций, представлений об окружающем мире, определяет картину мира человека.

Проблематика исследования основывалась на необходимости изучить представления младших и старших подростков о малой Родине. Исследование проходило на базе нескольких общеобразовательных школ г. Ульяновска в 2025 году (n = 112).

Цель: определить характер представлений младших и старших подростков о малой Родине.

Материалы и методы исследования. Для изучения представлений школьников 11-17 лет к своей малой Родине использовалась анкета, которая включала в себя вопросы, направленные на: 1) выявление уровня понимания и знания истории своего родного края, его достопримечательностей, знаменитостей, традиций и символики; 2) выявление уровня понимания и знания истории своей семьи, родословной в контексте родного края (семейные традиции, ценности, история рода, события рода, вклад и роль прародителей в жизнь родного края, малой родины); 3) выявление отношения к родному краю.

Результаты исследования и их обсуждение. Вопросы первого блока анкеты были направлены на определение знаний подростков о своем родном крае. Например, «Какие улицы своего города ты знаешь?», «Какие памятники города ты знаешь?», «В каких местах города и региона ты бываешь с семьей?», «Каких знаменитых земляков ты знаешь? Опиши их вклад в развитие области и страны», «В каком году основан город?», «Где расположен памятник основателю города?», «Какие музеи есть в нашем городе?», «Кто является автором гимна нашего города?», «Что изображено на гербе нашего города?».

17,8% опрошенных имеют представления о своем регионе, посещают достопримечательности не только в городе, но и за его пределами, рассказывают о семейных выездах на природу и к знаковым культурным местам. 10,7% школьников отмечают, что выезжают с семьей в районы области, в том числе с целью путешествия. В тоже время, 98,3%, школьников любят бывать с семьей в центре города, посещать городские парки, знаковые места (памятники, музеи, улицы, скверы и т. д.).

Большинство школьников 11-13 лет называют 3-4 имени знаменитых земляков. Из них примерно половина описывает исторические события, связанные с ними, указывают значение их вклада в развитие региона и всей страны. 10,7% школьников называют 1-2 имени знаменитых земляков и их историческое значение. 3,6% опрошенных называют одно имя, но не знают исторический вклад в развитие региона и страны. В основном, это имена тех личностей, биография которых изучается в рамках школьной программы.

У старших подростков иная картина, их знания более обширны. Только 7,1% школьников называют 1-2 известных имени, связанных с родным краем, не называя их культурно-исторической значимости. 8,9% опрошенных описывают вклад в

историю родного края и страны более пяти знаменитых земляков. Остальные школьники старшего подросткового возраста (84%) могут назвать историческое и культурное значение 3-4 знаменитых земляков.

Это говорит о том, что у младших подростков еще не сформирован целенаправленный интерес к изучению родного края, изучение происходит через изучение содержания школьных предметов. В тоже время, кругозор старших подростков более широк, их интерес к исследованию истории родного края имеет направленность, присутствует готовность к изучению и поиску новых интересных знаний. В представлении старших подростков Ульяновская область – это «Родина талантов», «край, где родились и выросли люди, известные всей России». Многие школьники указывают на уникальность малой Родины, о чем также свидетельствует исследование А. К. Перевозниковой, изучающий концепт Родины в современной картине мира [Перевозникова 2019].

Ответы на остальные вопросы набрали примерно одинаковый количественный показатель в двух возрастных группах. А именно, примерно половина опрошенных школьников знают, где находится памятник основателю города, около 90% называют дату основания и имя основателя. 46,4% школьников обеих возрастных групп описывают историю основания города, а также появления его современного названия, связывая это с известными событиями 20 века и личностью В. Ульянова (Ленина). Более трех музеев города называют 48,2 % школьников, в то время как остальные 51,8% называют 1-2 музея. На вопрос «Что изображено на гербе города?» правильно отвечают 44,6% школьников младшей подростковой группы и 50% школьников старшей подростковой группы. В то же время, автора гимна города называют только 7,1% школьников старшего подросткового возраста и 3,6% школьников 11-13 лет. Это говорит о том, что школьники владеют наиболее доступной информацией, той, что можно почерпнуть из доступных источников (школьные экскурсии, рекламные проспекты, название улиц города, названия музеев и т. д.). Многие из них отмечают, что «история края давняя», «город расположен на семи ветрах», «в области много интересных мест, где необходимо побывать».

Второй блок анкеты содержал такие вопросы, как: «Знаешь ли ты историю жизни в регионе своих родителей, бабушек и дедушек, прародителей? Опиши некоторые события этой истории», «Есть ли в твоей семье родословное древо? Сколько поколений оно включает?», «Какие традиции есть в твоей семье?», «Хранятся ли в твоей семье семейные реликвии? Перечисли, приведи пример».

С историей жизни своей семьи, родственников, проживающих на территории родного края, знакомы 50% школьников 11-13 лет. Причём, из них 21.4% владеют информацией частично; 7,2% знают историю жизни только своих родителей и родственников их поколения (тетей, дядей); 21,4% знают историю жизни в регионе не только своих родителей, но и поколения бабушек и дедушек. С историей жизни своих прародителей школьники данного возраста не знакомы, что нельзя сказать о школьниках старшего подросткового возраста, из которых 8,9% знакомы с историей проживания своих прародителей на территории родного края (они понимают и знают свои корни, место, где жили их прародители, они посещают эти места вместе с семьей). Историю проживания не только своих родителей, но и старшего поколения (бабушек и дедушек) знают 42,8% школьников старшего подросткового возраста. 48,3% школьника утверждают, что знакомы с историей проживания их родителей в регионе. Как видно, знания о родословной, родственных корнях, региональной

истории своей семьи в территориальном контексте, обширнее у школьников старшего подросткового возраста. Родина, в их представлении – это «символ их связи с детством», «широкое необъятное пространство» [Перевозникова 2019], где проживали и творили историю их предки, где происходили важные для их семьи события, повлиявшие на их род.

Родословное древо есть только в 8,9% семей опрошенных школьников младшей подростковой группы и в 14,3% школьников старшей подростковой группы. Это может свидетельствовать о незначительном интересе не только со стороны детей, но и родителей к истории своей семьи, к пониманию своей родственных корней, родовой принадлежности.

Семейные традиции (от одной до семи) описывают 78,6% школьников младшей подростковой группы и 89,3% школьников старшей подростковой группы, причём, к таким традициям часто относится празднование Нового года (78,6% и 80,4% соответственно), масленицы (37,3% и 39% соответственно), визиты к представителям старшего поколения (35,7% и 41,5% соответственно). 7,1% школьников всей выборки не знают традиции своей семьи, 10,7% утверждают, что традиций в семье нет.

У 16% школьников в семьях хранятся реликвии, перешедшие от прошлых поколений, например, фотографии, медали, значки, монеты или денежные купюры, посуда, предметы быта, часы и т. д. 60% школьников не знают о существовании реликвий в своих семьях, 21,4% утверждают, что таких реликвий нет. Родина связана в их представлении с этими вещами, каждое из которых вплетено в историю семьи и рода, связано с определенными событиями их предков. Эти вещи являются свидетельством существования самих людей, бабушек и дедушек, прародителей, они хранят память о малой Родине, формируют «уникальность» малой Родины [Перевозникова 2019].

Третий блок анкеты содержал такие вопросы, как «Какие чувства и эмоции ты испытываешь, когда рассказываешь кому-то о родном крае, городе, в котором ты живешь?»; «Ощущаешь ли ты себя частью своего города, района, школы?»; «Какие люди помогают тебе чувствовать себя частью региона, района, школы?»; «Какие, на твой взгляд, самые знаковые места в городе (регионе)?»; «Какие события города (региона) тебе нравятся более всего?»; «Каким мог бы выглядеть наш город через 20 лет?».

У младших подростков выявлены в большей степени положительные эмоции в отношении родного края – таких детей 89,3%, в то время как в старшей подростковой группе появляется более нейтральное отношение – таких 66,1%, 7,1% детей предпочитают не обсуждать с кем-то место своего проживания, город, регион, что может свидетельствовать с одной стороны, о низком уровне интереса к родному краю, с другой – о критическом отношении к месту своего проживания. Важно отметить, что в старшей подростковой группе 26,8% школьников отметили чувство привязанности к родному краю, что может свидетельствовать о личностной важности и значимости родного края, о ценностном отношении к нему со стороны школьников, а также об их стремлении находить опору для дальнейшего профессионального и личностного самоопределения. На вопрос «Ощущаешь ли ты себя частью своего города, района, школы?» утвердительно ответило 92,8 % школьников младшей подростковой группы, в то же время, младшие подростки отметили, что ведущую роль в этом играют родственники, семья (58,9%), друзья и одноклассники (23,2%), учителя (10,7%). В старшей подростковой группе 91% школьников ощущают себя частью регионального

сообщества. В качестве агентов идентификации они называют семью и родственников (44,6%), друзей по интересам (19,6), учителей (14,3%), одноклассников (12,5%).

Отметим, что идентичные количественные показатели выявлены в ходе исследования выборки подростков 11-17 лет г. Саранска (n = 121), проводимого в 2026 году студентами-практикантами.

Выводы. Представленные данные позволяют осуществить анализ глубины и характера эмоциональной связи с родным краем, отношения подростка к себе как части родного края, ценности, значимости и понимания традиций родного края, способности и готовности транслировать их, готовности к активной деятельности в реальных практиках взаимодействия с культурным пространством малой родины. Позитивный образ будущего родного края в сочетании с перспективой реализации личных ожиданий и жизненных планов могут свидетельствовать о степени привязанности подростка к малой Родине. Дети младшего подросткового возраста более эмоционально относятся к родному краю, в отличие от детей старшего подросткового возраста. У детей младшего подросткового возраста присутствует личностно-эмоциональный фокус, в то время как у детей старшего подросткового возраста регион уже воспринимается как пространство для самореализации. Старшие подростки склонны осуществлять самостоятельное знакомство с объектами регионального социокультурного пространства, формировать личностное отношение к ним, выстраивать свои способы взаимодействия. Для этого возраста характерен метод проб и ошибок, приводящий к преобразованию пришедших от прошлых поколений установок и ценностей через призму собственного опыта освоения регионального социокультурного пространства, в то время как младшие подростки больше ориентированы на семейно-родовой опыт взаимодействия с региональным пространством. Для них более ценен и понятен тот способ, который транслируется их бабушками и дедушками, мамами и папами. В связи с большей степенью зависимости младших подростков от семейного влияния, у них явно прослеживается более яркое эмоциональное отражение связи семьи и региона, малой Родины, родного места. Их знакомство с региональными ценностями, культурными и социальными особенностями происходит через этот семейно-родовой канал ценностно-эмоциональной интериоризации.

Источники и литература:

1. Беженару Л. Е. Концепт «малая родина» как ментальное и смысловое пространство // Социально-психологические проблемы ментальности / менталитета. 2020. № 16. С. 17–27.
2. Бороноев А. О. Понятие о малой родине: определение и содержание // Общество. Среда. Развитие. 2020. № 3. С. 60–66.
3. Гузенина С. В. Образ Родины как предмет научного анализа. Белгород: Белгород, 2013. 274 с.
4. Ильин И. А. Путь духовного обновления. М.: АСТ, 2006. 365 с.
5. Перевозникова А. К. Концепт «родина» как составляющая национального образа России в русской языковой картине мира // Концепт: философия, религия, культура. 2019. № 1. С 54–61.
6. Миронов Д. В. Феномен малой родины через призму социальной феноменологии: опыт концептуализации // Общество. Среда. Развитие. № 3. 2020. С. 23–30.
7. Орлова Е. В. Социокультурное пространство: к определению понятия // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. № 7 (81). 2017. С. 149–152.
8. Писачкин В. А., Козин В. В. Регион как смысловая конструкция в социологии. Практический смысл

региональных исследований // Регионология. № 4(77). 2011. С. 4–12.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утверждён приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287. URL: https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 12.05.2026).
10. Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» национального проекта «Образование» на период с 2021 по 2024 гг. URL: https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/ (дата обращения: 12.05.2026).
11. Храпова В. А., Бузский М. П., Карандашов И. В. Онтологическое значение родины и ее интегративная роль в жизни общества // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. № 11(85). 2017. С. 184–186.
12. Чикаева Т. А. Родина как духовное понятие отечественной социальной философии // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. № 6(68): в 2-х ч. Ч. 1. 2016(а). С. 203–205.
13. Чикаева Т. А. «Родина» как ключевое понятие национальной идеи // Манускрипт. № 5(91). 2018. С. 101–104.
14. Чикаева Т. А. Родина как социально-философская категория: содержание понятия // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. № 7(69): Ч. 2. 2016(б). С. 213–216.

Статья поступила в редакцию 30.03.2026

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147

Методология изучения термических процессов: наддисциплинарная общность физико-химических дисциплин

Манаева Алина Рамзилевна,
кандидат технических наук, доцент кафедры химии и материаловедения, Академия гражданской защиты МЧС России, Московская область, г. о. Химки, Россия, orcid.org/0000-0001-7499-2821;

Морозов Николай Николаевич,
доктор технических наук, профессор, профессор кафедры физики, Академия гражданской защиты МЧС России, Московская область, г. о. Химки, Россия, orcid.org/0000-0002-3384-2007.

Аннотация. Показаны новые методические приемы для совершенствования методологии изучения термических процессов в контексте подготовки специалистов по техносферной безопасности. Актуальность исследования обусловлена увеличением техногенных и природно-техногенных рисков, связанных с пожарами, взрывами, авариями на энергетических и химически опасных объектах, а также необходимостью подготовки специалистов, способных профессионально анализировать тепловые процессы как потенциальные факторы опасности. Предложенные методические приемы по применению безразмерных структур для понимания смысла теплофизических величин и дифференцировки таких теплофизических величин, как температура кипения и температура вспышки, формируют у обучающихся способность к профессиональной интерпретации сценариев развития чрезвычайных ситуаций, связанных с пожарами, аварийными выбросами энергии и разрушением инженерных систем. Практическая значимость результатов заключается в возможности применения методических приемов для проектирования образовательных программ и учебных дисциплин при подготовке кадров в области техносферной и пожарной безопасности.
Ключевые слова: методология, межпредметность, физико-химические дисциплины, тепловые явления, техносферная безопасность, чрезвычайные ситуации

Methodology for Studying Thermal Processes: A Supradisciplinary Community of Physical and Chemical Disciplines

Manaeva Alina R.,
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Chemistry and Materials Science, Civil Defense Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia, Moscow

Region, Khimki District, Russia, orcid.org/0000-0001-7499-2821;
Morozov Nikolai N.,
Doctor of Engineering, Professor, Department of Physics, Civil Defense Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia, Moscow Region, Khimki District, Russia, orcid.org/0000-0002-3384-2007.

Abstract. New methodological approaches for improving the methodology for studying thermal processes in the context of training specialists in technosphere safety are demonstrated. The relevance of this study is driven by the increasing man-made and natural-man-made risks associated with fires, explosions, and accidents at energy and chemically hazardous facilities, as well as the need to train specialists capable of professionally analyzing thermal processes as potential hazards. The proposed methodological approaches for using dimensionless structures to understand the meaning of thermophysical quantities and differentiate thermophysical quantities such as boiling point and flash point develop students' ability to professionally interpret emergency scenarios involving fires, emergency energy releases, and the destruction of utility systems. The practical significance of the results lies in the potential application of these methods for designing educational programs and courses in training personnel in the field of technosphere and fire safety.
Keywords: methodology, interdisciplinary approach, physical and chemical disciplines, thermal phenomena, technosphere safety, emergency situations

Современное состояние постиндустриальной техносферы характеризуется высокой плотностью энергетических, химических и тепловых процессов, сопровождающих функционирование промышленных объектов, транспортных систем и инфраструктуры жизнеобеспечения. Значительная часть техногенных аварий и чрезвычайных ситуаций связана с неконтролируемыми тепловыми явлениями: перегревом технологического оборудования, тепловыми взрывами, возгоранием, термическим разложением веществ и материалов, взрывчатым превращением в бескислородной среде. В этой связи подготовка специалистов по направлению «Техносферная безопасность» требует не только прикладных знаний нормативно-правового и организационного характера, но и глубокого понимания физико-химической природы тепловых процессов.

При этом возникает дилемма между фундаментализацией образования (методологическими аспектами химического и физического знания как существенных элементов естественнонаучной культуры) и практико-ориентированностью (профессионализацией) и применением знаний в контекстной производственной ситуации.

Одной из ключевых педагогических проблем является формирование у обучающихся компетенций, позволяющих описывать, объяснять и прогнозировать последствия тепловых явлений в условиях реальных производственных систем. Необходима разработка методических приемов, обуславливающих усиление методологического компонента при формировании необходимых компетенций в процессе обучения физико-химическим дисциплинам.

Целью статьи является анализ и обоснование применения новых методических приемов в методологии изучения термических процессов в контексте подготовки специалистов по техносферной безопасности.

Задачи:

1. Провести анализ эволюции взглядов по вопросу применения элементов содержания образования, учитывающих роль физико-химических дисциплин в формировании мировоззрения и становлении современной естественнонаучной картины мира.

2. Определить эффективные средства обучения физико-химическим дисциплинам для формирования системы физико-химических знаний, понятийного аппарата и понимания роли физико-химических процессов в обеспечении техносферной безопасности.

3. Предложить методические приемы для совершенствования методологии изучения термических процессов в контексте подготовки специалистов по техносферной безопасности.

Анализ научных публикаций и нормативных источников показывает, что проблема формирования понятийного аппарата в области физико-химических процессов тепловых явлений рассматривается фрагментарно и, как правило, в рамках отдельных дисциплинарных или прикладных аспектов. Для направления подготовки «Техносферная безопасность» и системы гражданской защиты данная проблема приобретает междисциплинарный и методологический характер [Девисилов 2019].

В трудах отечественных и зарубежных авторов, публикуемых в профильных журналах по гражданской защите и безопасности жизнедеятельности, значительное внимание уделяется анализу причин и последствий чрезвычайных ситуаций, связанных с пожарами, тепловыми взрывами и авариями на потенциально опасных объектах. В этих работах тепловые явления рассматриваются как ключевые поражающие факторы, определяющие масштабы ущерба и планируемую эффективность защитных мероприятий.

Отмечается, что для специалистов гражданской защиты принципиальное значение имеет корректное использование терминологии и конкретизация понятий, описывающих тепловые режимы, критические температуры, тепловые потоки и условия термической устойчивости объектов. В качестве методологических понятий необходимо использовать конкретизированные понятия (температура, плотность, энергия) как средство осуществления принципов профессиональной направленности и межпредметной связи [Мусабеков 2016].

В научно-методических публикациях, посвящённых подготовке специалистов по техносферной безопасности, подчёркивается необходимость интеграции фундаментальных естественнонаучных знаний, связи экспериментальных лабораторных практикумов с будущими профессиональными задачами [Кучеренко 2016; Шарифуллина 2025]. При этом применение инфокоммуникационных технологий (ИКТ) не всегда целесообразно и приводит к снижению качества подготовки специалистов. Показано, что наиболее эффективно применение ИКТ для самоконтроля знаний [Дементьев, Андреенков 2014] при изучении технических дисциплин. Авторы указывают на проблемы фрагментарности знаний студентов, несформированности системного мышления и затруднения при переносе теоретических понятий в практическую деятельность.

Единая методика в формировании методологических знаний в процессе обучения физико-химическим дисциплинам, учитывающая их как содержание и как средство обучения, пока отсутствует [Гнатюк, Морозов 2024]. Для успешного освоения профессиональных компетенций, особенно инженерного профиля, необходимы глубокие междисциплинарные знания в понимании взаимосвязи

природных и техногенных процессов и их физико-химической составляющей. В статье А. А. Яхновец и В. П. Яковлева сказано, что изучению величин уделяется недостаточно внимания в преподавании физики в школе и вузах, то есть именно там, где закладываются концепции физического мировоззрения, где на простых примерах можно показать их важную роль в понимании физических процессов [Яхновец, Яковлев 2010]. В совокупности рассмотренные источники подтверждают необходимость разработки методических приемов, обеспечивающих согласование научных, методических и нормативных аспектов в понимании физико-химической природы тепловых явлений в системе подготовки специалистов по техносферной безопасности и гражданской защите.

Преподавание физико-химических дисциплин и формирование методологических знаний в рамках реализации ФГОС ВО 20.03.01 «Техносферная безопасность» представляет собой двуединую задачу:

1. Применение элементов содержания образования, учитывающих роль физико-химических дисциплин в формировании мировоззрения и современной естественнонаучной картины мира [Гнатюк и др. 2025]. При этом необходимо формирование связи «физико-химические дисциплины – безопасность жизнедеятельности», ввиду того, что физико-химические аспекты в техносферной безопасности играют ключевую роль. Например, понимание терминов предельно-допустимая концентрация (ПДК), степень токсичности веществ, нормы предельно допустимых уровней (ПДУ) физических факторов, является ключевым в мониторинге техногенных объектов и профилактике развития ЧС. Для того чтобы выстроить формирование подобной связи, необходимы различные авторские методики изучения, методические приемы и инструменты образовательного процесса в реализации практико-ориентированного обучения. Их поиск и апробация являются в методическом плане непростой педагогической задачей.

2. Применение средств обучения физико-химическим дисциплинам для формирования системы физико-химических знаний, понятийного аппарата и понимание роли физико-химических процессов в обеспечении техносферной безопасности [Чикова и др. 2022].

Для направления «Техносферная безопасность» обучение имеет междисциплинарный характер, объединяя элементы физики, химии, термодинамики, материаловедения, экологии и инженерных наук. Формирование такого аппарата требует особого методологического подхода, выполняющего одновременно и инструментальную функцию, обеспечивая переход от теоретических знаний к практической деятельности.

О вопросах интеграции курсов физика и химия в формировании естественнонаучной картины мира в рамках синергетической модели в научном сообществе дискуссии ведутся довольно давно. Логику взаимоотношения физики и химии выразил парадоксальной, на первый взгляд, фразой великий физик Р. Фейнман: «Химия — это самая сложная физика, которую физики отдали химикам» [Фейнман и др. 2019: 320]. Ввиду более раннего появления физической картины мира, химическая картина мира долгое время оставалась неизученным явлением. Физическая картина мира берет свой отчет с XVI века, когда начался научно-технический прогресс общества. Химия же как фундаментальная наука сформировалась относительно недавно, при этом химическое знание также вносит немалый вклад в формирование современной естественнонаучной картины мира. Химическое знание по степени

вовлеченности в материальное производство, росту производительных сил социума опережает физическое знание в постиндустриальную эпоху.

На метатеоретическом уровне как высшем уровне научного знания, задачей которого является формирование картины мира, среди ученых ведутся споры относительно правомерности самого понятия химическая картина мира, вкладе химии в современную естественнонаучную картину мира. Базисом современного естествознания являются фундаментальные теоретические положения и методология физики, но при этом с конца XIX века становление синергетической картины мира детерминировано развитием химии. При этом оценка успешности конкретной технической науки производится, как исходя из внутринаучных ценностных критериев, так и с позиций её практической применимости, то есть практической значимости теории. При этом любое научно-техническое достижение – это еще и социокультурное явление, для которого в аксиологическом аспекте не существует однозначной оценки. Метатеоретическое знание связывает технические и технологические науки не только между собой, но и с другими науками и видами знания (логико-математического, естественнонаучного, гуманитарного). При взаимодействии этих наук с техникой и технологией только с позиций метатеоретического уровня знания могут быть объяснены особенности их социокультурного восприятия [Твердынин 2008].

Тепловые явления в техносфере представляют собой процессы, связанные с изменением внутренней энергии систем, теплопереносом и фазовыми превращениями веществ. С физико-химической точки зрения они включают теплопроводность, конвекцию, тепловое излучение, экзотермические и эндотермические реакции, процессы горения и термического разложения.

Понятия, описывающие тепловые явления, находятся на стыке физики и химии. Например, понятие «тепловой эффект реакции» требует понимания как термодинамических законов, так и химической кинетики. Для будущих специалистов по техносферной безопасности важно осознавать, что тепловые процессы не существуют изолированно, а тесно связаны с химическим составом веществ, конструктивными особенностями оборудования и условиями эксплуатации.

Понятия должны вводиться в логической последовательности — от базовых теплофизических величин (температура, теплота, энергия) к более сложным категориям (тепловой баланс, тепловая устойчивость системы, критические тепловые режимы). Иерархичность обеспечивает формирование целостной картины изучаемой области. Опыт практической деятельности позволяет предложить следующие методические приемы для совершенствования методологии изучения термических процессов в контексте подготовки специалистов по техносферной безопасности:

1. Методический прием по применению безразмерных структур для понимания смысла теплофизических величин.

Уравнение Клапейрона – Менделеева имеет вид:

$$pV = \frac{m}{M}RT, \qquad (1)$$

где $\frac{m}{M} = \nu$ число молей.

Также число молей можно выразить через число Авогадро: $\nu = \frac{N}{N_A}$. При этом N_A число Авогадро есть безразмерный симплекс по своему физическому смыслу. Тогда выражение (1) можно переписать как:

$$\frac{pV}{RT} = \nu, \qquad (2)$$

В результате математических преобразований получаем размерность давления Дж/м^3, таким образом, давление рассматривается как объемная плотность свободной энергии, за счет которой тела совершают работу при изменении состояния. При этом таким состоянием являются, например, фазовые переходы, которые происходят при горении. Таким образом, применение безразмерной структуры позволяет глубже понять смысл физической величины «давление».

Одним из эффективных путей решения этой задачи является междисциплинарная интеграция и профессиональная направленность в преподавании общенаучных дисциплин в подготовке профильного специалиста.

Если речь идет о расчетном изучении теплофизических величин, то реализуется также применение общенаучного метода получения объективных данных [Чикова и др. 2018].

2. Методический прием по дифференцировке теплофизических величин, таких как температура кипения и температура вспышки.

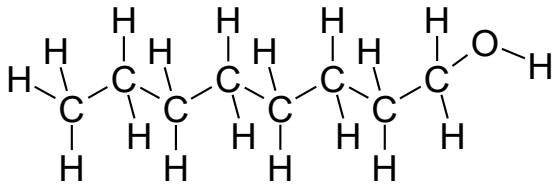
Например, в курсе «Физики» и «Физико-химических основ развития и тушения пожара» такими величинами являются температуры кипения и температуры вспышки как связанные друг с другом величины, так как $T_{всп}$ для индивидуального вещества определяется как:

$$t_{всп}=a_0+a_1\, t_{кип}+\sum a_i l_i \qquad (3)$$

где a_o = – 73 °C; a_i= 0,409;

l_i - количество химических связей в молекуле i-того типа.

Например, в молекуле октанола-1:



7 связей C – C (для химической связи C – C a_i = 3,63);
17 связей C – H (для химической связи C – H a_i = 0,35);
1 связь C – O (для химической связи C – O a_i = 4,65);
1 связь O – H (для химической связи O – H a_i = 44,69).
Следовательно:
$t_{всп}$=-73°C+0,409*194°C+(3,63*7+0,35*17+4,65+44,69)=87,05 °C

Несмотря на то, что жидкость кипит при 194 ºС, потенциально пожароопасной она становится уже при 87 ºС. Акцентирование внимания на том, что при одной температуре жидкость кипит, а при другой становится пожароопасной, помогает понять физико-химическую составляющую в обеспечении техносферной безопасности на примере транспортировки и хранения ЛВЖ И ГЖ.

Предложенный методологический подход позволяет рассматривать формирование понятийного аппарата физико-химической природы тепловых явлений как целенаправленный и управляемый педагогический процесс, непосредственно ориентированный на задачи гражданской защиты населения

и территорий. Освоение понятий тепловых режимов, критических состояний и механизмов теплового воздействия формирует у обучающихся способность к профессиональной интерпретации различных сценариев развития чрезвычайных ситуаций, связанных с пожарами, аварийными выбросами энергии и разрушением инженерных систем.

Выводы

1. Анализ теоретической литературы показал необходимость разработки методических приемов, обеспечивающих согласование научных, методических и нормативных аспектов в понимании физико-химической природы тепловых явлений в системе подготовки специалистов по техносферной безопасности и гражданской защите.

2. Понятия тепловых явлений должны рассматриваться через призму анализа опасностей, оценки риска и разработки мер защиты. Совместное планирование содержания курсов физики, химии и специальных дисциплин позволяет избежать фрагментарности знаний и повысить их практико-ориентированность.

3. Для формирования связи «физико-химические дисциплины – безопасность жизнедеятельности» предложены методические приемы: по применению безразмерных структур для понимания смысла теплофизических величин и дифференцировке теплофизических величин, таких как температура кипения и температура вспышки.

Источники и литература:

1. Гнатюк В. С., Морозов Н. Н. О методологическом аспекте преподавания курса общей физики в вузе // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2024. № 3 (69). С. 218–223.
2. Гнатюк В. С., Морозов Н. Н., Сорокин О. М. К проблеме актуализации методологических вопросов при изучении химии в вузе: метатеоретический аспект // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2025. № 1 (71). С. 236–244.
3. Девисилов В. А. Роль образования в обеспечении безопасности // Безопасность как фактор устойчивого развития общества. Сборник научных трудов. Симферополь: Типография издательство Ариал, 2019. С. 156–162.
4. Дементьев А. А., Андреенков А. А. Использование информационных технологий для самоконтроля знаний при изучении технической дисциплины // Известия МГТУ МАМИ. 2014. Т. 5, № 2(20). С. 135–138.
5. Кучеренко Л. В. Постановка лабораторной работы по физике с профессиональной направленностью // Ceteris Paribus. 2016. № 9. С. 51–54.
6. Мусабеков О. Конкретизация физических понятий у студентов технологических вузов при изучении курса физики // Теоретические и методологические проблемы современного образования: материалы XXV Международной научно-практической конференции, Москва, 02–03 марта 2016 года. М.: Институт стратегических исследований, 2016. С. 67–69.
7. Твердынин Н. М. Технознание и техносоциум: взаимодействие в образовательном пространстве. М.: Социальный проект, 2008. 320 с.
8. Фейнман Р., Лейтон Р., Сендс М. Современная наука о природе. Законы механики. Пространство. Время. Движение. М.: АСТ, 2019. Т. 1. 478 с.
9. Чикова Т. С., Унгур Е. С., Уголькова Е. А., Чернов А. И. Профессиональная направленность лабораторного практикума по физике для студентов первого курса экологических специальностей // Сахаровские чтения 2018 года: экологические проблемы XXI века: Материалы 18-й международной

научной конференции: в 3 частях, Минск, 17–18 мая 2018 года. Часть 1. Минск: Информационно-вычислительный центр Министерства финансов Республики Беларусь, 2018. С. 187–188.

10. Чикова Т. С., Федоренчик Е. В., Радюк Д. И., Борботко Е. П. Реализация межпредметных связей в физическом лабораторном практикуме для экологических специальностей // Сахаровские чтения 2022 года: экологические проблемы XXI века: Материалы 22-й Международной научной конференции, Минск, 19–20 мая 2022 года. Часть 1. Минск: Информационно-вычислительный центр Министерства финансов Республики Беларусь, 2022. С. 67–71.
11. Шарифуллина Л.Р. Эксперимент и наблюдение в образовательной практике: эффективная реализация практико-ориентированного подхода// В сборнике: Основы безопасности жизнедеятельности: актуальные проблемы и пути их решения. Сборник трудов научной конференции. Химки, 2025. С. 94-97.
12. Яхновец А. А., Яковлев В. П. Использование безразмерных величин в некоторых разделах курса общей физики // Веснік Віцебскага дзяржаўнага універсітэта. 2010. № 4(58). С. 119–122.

Статья поступила в редакцию 13.01.2026

УДК 378.4; 159.9.07

Взаимосвязь агрессивности и стиля поведения в конфликте как предпосылка профессиональной успешности будущих педагогов

Вершинина Валерия Владиславовна,
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0001-6615-4115;

Данилов Сергей Вячеславович,
доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры образовательных технологий и коррекционной педагогики; профессор кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-1022-5049.

Аннотация. В статье представлено исследование профессиональной успешности будущих педагогов, определяющейся личностными качествами субъекта. Цель работы – выявить взаимосвязь агрессивности и стиля поведения в конфликте у будущих педагогов как предпосылки их профессиональной успешности. Обнаружено, что для студентов педуниверситета значения индекса враждебности индекса выше, чем агрессивных реакций. Среди форм агрессивности у студентов разных факультетов преобладают чувство вины и косвенная агрессия; основными стилями поведения в конфликте являются сотрудничество и компромисс. Высокий уровень агрессивных реакций повышает вероятность использования будущими педагогами соперничества и понижает вероятность приспособления, а высокий индекс враждебности препятствует сотрудничеству. В качестве рекомендаций авторами предлагается дополнить содержание подготовки студентов вопросами взаимосвязи профессиональной успешности с агрессивностью и выбором стиля поведения педагога в конфликте, увеличить долю активных форм обучения.
Ключевые слова: профессиональная успешность, педагогический университет, будущие учителя, агрессивность, стиль поведения в конфликте

The Relationship Between Aggressiveness and Behavior Style in Conflict as a Prerequisite for the Professional Success of Future Teachers

Vershinina Valeria V.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org 0000-0001-6615-4115

Danilov Sergey V.,
Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Educational Technologies and Correctional Pedagogy, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org 0000-0002-1022-5049

Abstract. This article presents a study of the professional success of future teachers, as determined by their personal qualities. The aim of the study is to identify the relationship between aggressiveness and conflict style in future teachers as a prerequisite for their professional success. It was found that students at the Pedagogical University have higher hostility index values than aggressive responses. Among the forms of aggressiveness in the faculties, guilt and indirect aggression predominate; the main conflict behavior styles are cooperation and compromise. High levels of aggressive responses increase the likelihood of future teachers using competition and decrease the likelihood of adaptation, while a high hostility index hinders cooperation. The authors propose supplementing student training with topics on the relationship between professional success, aggressiveness, and the choice of teacher behavior style in conflict, as well as increasing the proportion of active learning methods.
Keywords: professional success, pedagogical university, future teachers, aggressiveness, conflict management style.

Введение. Одним из ключевых трендов развития современного отечественного образования можно назвать повышение его качества. Приоритет вхождения «Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования» [О национальных целях… 2018] сохраняет актуальность и сегодня, когда заявивший его национальный проект «Образование» сменился проектом «Молодежь и дети». В ряду задач нового проекта – создание в школах таких условий, при которых «предусмотрено всё необходимое, чтобы ребята получали знания и осваивали новые навыки» [Все лучшее детям… 2025], а педагоги были сосредоточены на том, чтобы «находить новые эффективные методы и форматы работы» [Педагоги и наставники… 2025], обеспечивающие её успешность. Последний акцент не случаен, поскольку профессиональная успешность учителя является необходимым условием достижения различных образовательных результатов, среди которых отмечаются «качество изменений в образовательной системе и… процесса обучения» [Булатбаева 2024: 2], а также долгосрочное благополучие учащихся,… их академические достижения… и то, как эффективно они будут учиться в дальнейшем на протяжении жизни» [Булатбаева 2024: 2; Beteille, Evans 2019].

В психолого-педагогических исследованиях успешность рассматривается как «одна из наиболее важных характеристик профессиональной деятельности» [Климов 2012; цит. по: Мычко 2021: 2] и в этом качестве, по мнению Е.А. Климова, «будет включать внешнюю оценку достигнутого профессионального результата и внутреннюю, основанную на удовлетворенности профессионала своей деятельностью [Климов 2012; цит. по: Мычко 2021: 2]. Подобным же образом рассматривает профессиональную успешность Н.В. Самоукина. Во внешнем плане она выступает как «профессиональное признание со стороны социально-профессионального окружения в части одобренного обществом результата профессиональной деятельности» [Самоукина 2000; цит. по: Железовская, Жуковский, Жуковская 2019: 109], а во внутреннем – как «личностную характеристику, ориентирующую на признание самим учителем профессиональных достижений, осознание себя как субъекта педагогической деятельности, способного… к эффективной трансляции педагогического опыта» [Самоукина 2000; цит. по: Железовская, Жуковский, Жуковская 2019: 109]. Это дает нам основания определить профессиональную

успешность педагога как психологическое свойство, проявляющееся в достижении стабильно высоких результатов педагогической деятельности.

Анализ точек зрения на профессиональную успешность учителя позволяет объединить их в три группы, которые можно обозначить как «нормативные», «компетентностные» и «личностные». Вполне понятна условность такой дифференциации, поскольку компетентности являются личностными качествами и свойствами, проявляясь при этом в разнообразных действиях, создающих «ткань» педагогической деятельности. Одновременно, высокая социальная значимость целей и задач этой деятельности предполагает нормативное закрепление особенно важных компетенций, выполнение которых зачастую связано с личностными качествами и свойствами, не имеющими непосредственного отношения к педагогической профессии.

Иллюстрацией первой из этих групп является описание некоторого «портрета» педагога, который оформлен документально. Примером такого портрета, нормативно закрепленного на федеральном уровне, является профессиональный стандарт педагога. Этот документ определяет перечень требований к знаниям, умениям и трудовым действиям специалиста, необходимых для качественного выполнения педагогической деятельности «по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях… общего образования… и реализации основных общеобразовательных программ» [Профессиональный стандарт: 2013]. Масштаб требований к багажу знаний и репертуару возможностей учителя обширен и качественно разнообразен. Среди них – «планирование и проведение учебных занятий…, формирование универсальных учебных действий…, мотивации к обучению…, развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира» [Профессиональный стандарт… 2013].

Еще одной документальной опорой являются Федеральные государственные образовательные стандарты. В частности, ФГОС основного общего образования основывается на представлении «о профессиональных качествах педагогических работников…, создающих условия для максимально полного обеспечения образовательных потребностей и интересов обучающихся» [Федеральный государственный образовательный стандарт… 2021: 5]. Здесь учитель выступает условием реализации образовательной программы, а его успешность определяется умениями обеспечить достижение обучающимися личностных, метапредметных и предметных результатов, определенных стандартом.

Логика рассуждений о конкретных умениях педагога переводит разговор в область его профессиональных способностей, поскольку «очевидно, что эффективность профессиональной деятельности учителя определяется уровнем сформированности у него профессиональной компетентности» [Железовская и др. 2019: 109]. В русле данного подхода к предпосылкам профессиональной успешности обнаруживается значительное количество точек зрения разнообразных по своему содержанию. Например, по мнению Е.И. Мычко, успешность педагога определяется его способностями в плане развития своей профессиональной компетентности (степени приближенности к требованиям профессии, и, одновременно, уникальности как профессионала), собственного профессионального становления (повышение уровня компетентности), адаптации (вхождение в новое социальное окружение) и роста

(совершенствование профессиональных компетенций) [Мычко 2021]. С точки зрения Э. Р. Скорняковой и Л. А. Флоренковой «профессиональная успешность педагога… складывается из нескольких слагаемых: непрерывное повышение квалификации, самообразование,личностное саморазвитие,обладание инновационной культурой…» [Скорнякова, Флоренкова 2015: 134] и другие. Среди них исследователи особо выделяют профессиональную компетентность учителя под которой они понимают «качество его действий,обеспечивающих решение профессионально-педагогических проблем и типичных профессиональных задач» [Скорнякова, Флоренкова 2015: 134]. Продолжая эту логику Г.Д. Железовская и её коллеги отмечают,что «профессиональная компетентность учителя представляет интегративное единство его теоретической подготовленности и… готовность к восприятию, обработке новой информации…, когнитивно-поведенческую…, креативную…, нравственно-коммуникативную готовность» [Железовская и др. 2019: 109]. Они также дополняют профессиональную компетентность стрессоустойчивостью педагога – способностью, обеспечивающей сохранение «психической и поведенческой стабильности в различных ситуациях образовательного пространства» [Железовская и др. 2019: 110].

Определяя предпосылки успешности педагогической деятельности, исследователи в области образования зачастую обращаются к изучению личностных качеств. Именно «совокупность личностных качеств и свойств индивида, личности, индивидуальности… (создает – В.В., С.Д.) базовую составляющую структуры образа» [Андреева, Иванова 2024: 58] педагога, формирующегося в сознании обучающихся. Так, в исследовании И.Н. Андреевой и Я.А. Ивановой, было выявлено, что в представлениях студентов эмоциональная привлекательность и авторитетность преподавателя вуза связывается с его коммуникативными (выразительность, оптимизм, общительность и др.) и деятельностными (активность, инициативность, стрессоустойчивость и др.) качествами [Андреева, Иванова 2024].

В некоторых случаях создаются «модели успешного учителя», которые приобретают значение не только по месту, где педагог трудится, но также в образовательных организациях, ведущих работу по подготовке педагогических кадров: профильных высших учебных заведениях, учреждениях среднего профессионального педагогического образования и, даже, в психолого-педагогических классах. Например, Е.П. Якимович и её коллеги, включают в подобную модель в статусе наиболее важных для учителя такие личностные качества как «активная жизненная позиция…, остроумие…, ораторские способности…, лидерские качества…, способность к эмпатии… (и) экстраполяции, высокая эрудированность…, научная увлеченность…, высокий уровень коммуникативной культуры…, хороший эстетический вкус…, пунктуальность…, педагогическая рефлексия…, стремление к педагогическому новаторству…, потребность в непрерывном самообразовании и саморазвитии…, любовь к родному краю» [Якимович 2019: 366-367].

Среди личностных факторов успеха педагога в качестве ведущих А.А. Булатбаевой и др. обосновываются креативность, автономность, самоэффективность [Булатбаева, Болатов, Тлеубаев, Даут 2024], В.А. Мулюковой – доброжелательность, ответственность, самоконтроль, самостоятельность [Мулюкова 2022], Б.Ю. Берзиным и его коллегами – эмоциональная стабильность [Берзин, Мальцев, Шкурин, Перфильев 2020], Г.И. Егоровой и М.В. Осиным – профессиональное самоопределение и культура профессиональной успешности [Егорова, Осин 2023].

Такое разнообразие подходов к описанию факторов профессиональной

успешности педагога позволяет обнаружить, что на сегодняшний день в науке не сложилось единого понимания природы и детерминант этого феномена. К тому же спектр уже определенных исследователями личностных качеств и свойств, влияющих на успешность учителя нельзя признать полным. В фокус внимания исследователей не попали личностные качества, позволяющие учителю конструктивно справляться с педагогическими ситуациями, которые предполагают проявление агрессии и конфликты.

На распространённость подобных ситуаций в педагогической профессии, указывает ряд примеров. Так, среди исследователей системы образования темы педагогических конфликтов, конфликтных и агрессивных детей приобрели устойчивый характер [Клименских, Ершова 2015; Курочкина, Шахматова 2013; Смирнова, Холмогорова 2009]. Исследуется проблема выбора будущими педагогами стратегий поведения в конфликте [Соколова, Черникова 2022] и особенности формирования у них конструктивных стратегий такого поведения [Соколова и др. 2024]. Изучается содержание взаимосвязи агрессивности и стратегии поведения в ситуациях конфликта у педагогов дошкольных образовательных учреждений [Зюзина, Ершова 2020], а также студентов вуза [Беленкова, Сизаева 2020]. В фокусе внимания и феномен агрессивного поведения учителя, как сам по себе [Медведева, Угренникова 2020], так и во взаимосвязи показателей агрессивности педагогов и их представлений о последствиях агрессивного поведения подростков [Реан и др. 2024].

Конкретные предложения и указания по работе с проявлением агрессии и конфликтам в системе образования носят методические материалы, разработанные коллективом ученых Института воспитания РАО для начальной школы. В них изложены как признаки, особенности и виды агрессивного поведения младших школьников, так и конкретные рекомендации для педагога [Андрианова и др. 2021]. Более «жесткими» в этом отношении являются документы – типовые инструкции для руководителей образовательных организаций и педагогов по действиям в конфликте, которые подготовило Минпросвещения России [Минпросвещения России утвердило… 2025]. Одна из задач здесь направлена на то, чтобы «обеспечить оперативное, справедливое, всестороннее и законное урегулирование конфликтов» [Типовая инструкция… 2025], а содержание раскрывает этапы реагирования руководителя в случае возникновения конфликтов и дополнительные рекомендации.

Несмотря на обширность проблемного поля, проведенный нами анализ позволяет нам констатировать следующее **противоречие**: с одной стороны, существует потребность современного общества и системы образования в повышении профессиональной успешности учителя, а с другой, при подготовке педагога и сопровождении его развития не учитываются особенности взаимосвязи таких её личностных предпосылок как агрессивность и стиль поведения в конфликте.

Это определило **цель нашего исследования**: выявить особенности взаимосвязи агрессивности и стиля поведения в конфликте у будущих педагогов как предпосылки их профессиональной успешности.

Для достижения заявленной цели потребовалось решить следующие **задачи**:

1. Обосновать взаимосвязь агрессивности и стиля поведения в конфликте как предпосылку профессиональной успешности будущих педагогов.
2. Провести сравнительное исследование агрессивности и стиля поведения в конфликте у студентов педагогического университета разных факультетов.

3. Выявить и проанализировать взаимосвязь агрессивности и стиля поведения в конфликте будущих педагогов.
4. Предложить рекомендации по организации образовательного процесса студентов педагогического университета, направленных на формирование предпосылок профессиональной успешности.

Решение этих задач позволит внести вклад в разрешение обозначенного противоречия на основе сведений об особенностях взаимосвязи агрессивности и стиля поведения в конфликте у будущих педагогов.

Материалы и методы исследования. Методами исследования выступили теоретический анализ и синтез результатов научных работ по проблемам профессиональной успешности педагогов, агрессии и конфликтам в образовании; методы логических обобщений. В качестве эмпирического метода использовался констатирующий эксперимент с применением опросника агрессивности (враждебности – BDHI) А. Басса и А. Дарки (в адаптации А.К. Осницкого) и теста К. Томаса и Р. Киллмана (в адаптации Н.В. Гришиной). Полученные данные интерпретировались на основе методов математической статистики: t-критерия Стьюдента и коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

При организации исследования мы исходили из идеи, состоящей в том, что специфика организации образовательного процесса на разных факультетах и последующей педагогической деятельности с одной стороны, привлекает студентов с определенными особенностями проявления враждебности и конфликтного поведения, а с другой – развивают эти качества как предпосылки профессиональной успешности.

В качестве оснований для таких предположений выступил анализ результатов исследований в которых была выявлена связь агрессивности и выбор стратегии поведения в конфликте в студенческих сообществах [Акиньшина 2019; Гришина, Черткова 2017; Констанц 2015; Силаков 2018; Юркина, Луканенкова 2021; Соколова и др. 2024]. В частности, в работе Л.А. Фоминой, Е.А. Кедяровой, Н.И. Чернецкой отмечается связь конфликтологической компетентности и профессиональной успешности студентов [Фомина и др. 2024]. Большое количество ученых указывает на различия в проявлении агрессии и выборе стратегий поведения в конфликте у студентов различных направлений подготовки: юридического, экономического и психологического [Савина, Петров 2018], технологического и гуманитарного [Юркина, Луканенкова 2021]. При этом указывается, что высокий уровень агрессивности напрямую связан с выбором соперничества при конфликтном взаимодействии [Акиньшина: 2019; Гришина, Черткова 2017; Констанц 2015; Силаков 2018], а будущие педагоги «в конфликте… используют неконструктивные стратегии поведения, такие как: доминирование…, избегание…, приспособление» [Соколова и др. 2024: 200]. При этом отмечается, что в большинстве своем будущие педагоги «в конфликтной ситуации… действуют спонтанно, неосознанно, не задумываясь над тем, какую стратегию следует использовать в том или ином случае» [Соколова и др. 2024: 200].

Это позволяет нам обосновать взаимосвязь агрессивности и стиля поведения конфликте в качестве предпосылки профессиональной успешности будущего педагога.

Соответственно мы выдвинули две рабочие гипотезы, согласно которым у студентов разных факультетов педагогического университета будут отличаться 1) уровень агрессивности и предпочтения в выборе стиля поведения в конфликте; 2)

особенности взаимосвязи агрессивности и моделей конфликтного проведения.

Это обусловило привлечение к эмпирической части исследования студентов, обучающихся на разных факультетах с разными особенностями.

Таким образом, в исследовании приняли участие 192 студента 4 курса УлГПУ им. И.Н. Ульянова, обучающихся по программам бакалавриата: по 96 человек – представители факультета педагогики и психологии (выборка 1 – ФПП) и факультета иностранных языков (выборка 2 – ФИЯ).

Результаты исследования и их обсуждение.

Исследование уровня проявления агрессивности (агрессивных и враждебных реакций) позволило обнаружить, что студенты педагогического университета независимо от факультета обладают низкой агрессивностью – в обеих выборках студентов значение индекса агрессивных реакций (далее – ИАР) ниже среднего. Это позволяет говорить о слабой выраженности у будущих педагогов проявлений агрессии в физической, косвенной и вербальной форме.

На факультете иностранных языков его значение оказалось более высоким (16,38 баллов), а на факультете педагогики и психологии заметно ниже (11,94 балла). Применение t-критерия Стьюдента для несвязных выборок показало значение tЭмп = 5,6 (P≤0,01), что свидетельствует о значимости различий результатов, полученных в разных группах. Соответственно распределяется количество студентов с разным уровнем сформированности агрессивных реакций. Среди студентов ФИЯ 9 человек (9,4% выборки) обнаружили высокий уровень, тогда как на ФПП таковых не оказалось. Количество респондентов со средним уровнем различается более чем вдвое: 34 студента (35,4%) – на ФИЯ, и 16 (16,7%) на ФПП. Ожидаемое большинство участников исследования и низким уровнем агрессивных реакций выявлено в первой выборке – 80 человек (83,3%), против 53 (55,2%) во второй (Таблица 1).

Таблица 1. Уровень проявления агрессивности (агрессивных и враждебных реакций) и количество / доля студентов педагогического университета с различными значениями индексов агрессивных реакций и враждебности

Уровень проявления агрессивности (агрессивных и враждебных реакций)	**ФПП (баллы)**	**ФИЯ (баллы)**
Индекс агрессивных реакций	11,94 баллов	16,38 баллов
	Количество / доля (в %) студентов с разным уровнем ИАР	
• высокий уровень (более 25 баллов), • средний уровень (17-25 баллов), • низкий уровень (менее 17 баллов).	0 чел. / 0% 16 чел. / 16,7% 80 чел. / 83,3%	9 чел. / 9,4% 34 чел. / 35,4% 53 чел. / 55,2%
Индекс враждебности	5,86 баллов	7,92 баллов
	Количество / доля (в %) студентов с разным уровнем ИВ	
• высокий уровень (более 10 баллов), • средний уровень (3,5-10 баллов), • низкий уровень (менее 3,5 баллов).	12 чел. / 12,5% 53 чел. / 55,2% 31 чел. / 32,3%	24 чел. / 25,0% 63 чел. / 65,6% 9 чел. / 9,4%

При этом индекс враждебности (далее – ИВ) в обеих группах респондентов соответствует среднему уровню (5,86 и 7,92 баллов соответственно), что свидетельствует как минимум об осознаваемом студентами чувстве обиды и подозрительности. При этом t-критерий Стьюдента (tЭмп = 4,1; P≤0,01), также

указывает на значимость различий в проявлении враждебности у студентов разных факультетов.

Различия между выборками достигаются здесь не столько за счет студентов, продемонстрировавших средний уровень враждебности – их примерно половина в каждой группе (53 человека (55,2%) на ФПП и 63 (65,6%) – на ФИЯ), сколько благодаря различиям в количестве респондентов, обнаруживших крайние значения. Так, в первой выборке высокий ИВ характерен только для 12,5% (12 человек) студентов, тогда как во второй для вдвое большего количества – 25% (24 человека). Наоборот, низкий уровень обиды и подозрительности среди обучающихся ФПП распространен значительно шире (32,3%, 32 человека), чем среди ребят с ФИЯ (9,4%, 9 человек).

Сопоставление данных по обеим выборкам также позволяет увидеть, что в целом количество студентов с высоким ИВ заметно больше, чем с высоким ИАР. Это позволяет нам сделать предположение, что у будущих педагогов сформированы внутренние предпосылки агрессивности, такие как чувство обиды и подозрительности; при этом реализовать её в форме физической, косвенной и вербальной агрессии они не могут.

Содержательно обогащает данный вывод анализ форм агрессивных и враждебных реакций. Сопоставление средних по выборкам показателей, свидетельствующих об сформированности эти реакций, обнаруживает, что независимо от факультета и отличий в количестве набранных стенов, эти формы имеют сходную иерархическую структуру (Таблица 2).

Таблица 2. Сформированность форм агрессивных и враждебных реакций у студентов педагогического университета

Формы агрессивных и враждебных реакций	**ФПП (стены)**	**ФИЯ (стены)**	**$t_{Эмп}$ уровень значимости различий**
Угрызения совести, чувство вины	5,16	6,06	⩽ 0,05
Косвенная агрессия	4,16	5,86	⩽ 0,01
Вербальная агрессия	4,08	5,53	⩽ 0,01
Обида	3,52	4,92	⩽ 0,01
Раздражение	3,26	4,89	⩽ 0,01
Негативизм	3,28	4,54	⩽ 0,01
Подозрительность	3,36	3,96	⩽ 0,05
Физическая агрессия	2,74	3,98	⩽ 0,01

У студентов ФПП, как и у обучающихся ФИЯ наиболее выражены «угрызения совести, чувство вины» (5,16 и 6,06 стенов соответственно); заметим, что на факультете педагогики и психологии оно на целый стен отличается от вида, стоящего на втором месте. Второе место принадлежит «косвенной агрессии» (4,16 и 5,86 стенов), третье занимает «вербальная агрессия» (4,08 и 5,53 стена) и четвертое – «обида» (3,52 и 4,92 стена). Раздражительность, негативизм, подозрительность и физическая агрессия структурированы менее четко и проявлены в меньшей степени.

Различия средних показателей по отдельным формам агрессии между группами респондентов обнаружило, что у студентов из первой выборки они ниже, чем из второй. Применение коэффициента Стьюдента позволило установить, что эти

различия значимы по всем формам (P≤0,05 по «угрызения совести, чувство вины» и «подозрительность»; по остальным (P≤0,01). Иными словами, проявление агрессивных и враждебных реакций у студентов факультета педагогики и психологии заметно менее выражено, чем у их сокурсников с факультета иностранных языков.

Несмотря на в целом низкий уровень проявления таких реакций, среди обучающихся обоих факультетов были выявлены студенты с высокими уровнями разных форм агрессивного поведения. Среди них на ФИЯ: «угрызения совести, чувство вины» характерно для 32,3 % респондентов, «косвенная агрессия» – для 26,0%, «вербальная агрессия» – для 22,9%, «негативизм» – для 11,4%. Другими словами, у каждого третьего студента этой выборки присутствует высокий уровень чувства вины, у каждого четвертого – косвенной и вербальной агрессии, у каждого десятого – негативизма. У каждого четвертого (20,8 %) обучающихся ФПП обнаружен высокий уровень чувства вины, а у каждого десятого (11,4%) – косвенной агрессии.

Полученные результаты позволяют нам сделать еще одно предположение, согласно которому яркая выраженность «угрызений совести, чувства вины» на фоне сочетания низкого «индекса агрессивных реакций» и среднего «индекса враждебности» повышают у студентов данных факультетов риск формирования зависимого, конформного поведения, в том числе, профессионального.

Мы полагаем, что схожая иерархия форм агрессивного поведения у студентов разных факультетов может быть вызвана следующими обстоятельствами. Обучение в педагогическом университете задает у студентов даже разных факультетов общую ориентацию на дальнейшее профессиональное взаимодействие с детьми. В этих условиях у обучающихся такого вуза вполне ожидаемо формируется схожая структура агрессивности, которая предполагает большую вероятность проявления косвенной агрессии (стремление избегать прямых конфликтов) и, практически, отсутствие физической. В то же время ведущая роль в этой структуре такой формы агрессивных реакций как «угрызения совести, чувство вины» вызывает определенную настороженность и требует иных объяснений, основанных на дополнительных исследованиях.

Отличия в выраженности агрессивных и враждебных реакций, обнаруженные у студентов разных факультетов могут быть обусловлены разницей в их общей направленности. По всей вероятности, студенты ФПП в большей мере нацелены на длительное межличностное общение с детьми, тогда как студенты ФИЯ преимущественно ориентированы на само знание иностранного языка, а выстраивание общения с людьми становится вторичной задачей. Дополним это объяснение более широкими профессиональными перспективами студентов ФИЯ, включающими в себя возможность работы не в педагогической сфере. Например, профессия переводчика может успешно выполняться без использования глубокого личностного уровня общения. В случае работы с людьми достаточно прибегать к поверхностным, формальным контактам, причем чаще со взрослыми, чем с детьми, а при переводе текстов можно и вовсе обходиться без личного взаимодействия. К тому же рынок труда для специалистов, владеющих иностранным языком отличается большей конкуренцией и требует высокой агрессивности в сравнении с рынком педагогических профессий.

Оправданность нашей интерпретации результатов, полученных в ходе исследования агрессивных и враждебных реакций студентов педагогического университета подтверждается данными, полученными нами в ходе изучения

особенностей их реагирования в конфликтных ситуациях.

Эта часть работы проводилась на тех же выборках обучающихся ФПП и ФИЯ одновременно с исследованием агрессивности, что обеспечило сопоставимость полученных данных и позволило повысить надежность результатов исследования.

Применение теста К. Томаса и Р. Киллмана обнаружило, что конструктивные стили поведения в конфликте, такие как «сотрудничество» и «компромисс» являются предпочитаемыми у студентов как ФПП (средние баллы по выборке – 7,59 и 7,58 соответственно), так и ФИЯ (6,36 и 7,35 балла). Далее, в порядке убывания следуют «избегание», «приспособление» и «соперничество»: на ФПП их значения соответствуют 6,37, 5,37 и 3,09 баллов; на ФИЯ – 6,51, 5,44 и 4,07 баллов (Таблица 3).

Подобное распределение средних значений позволяет говорить о том, что независимо от факультета стили поведения в конфликте у будущих педагогов имеют определенную иерархичность, в которой сотрудничество и компромисс применяются в первую очередь, а соперничество используется в крайнем случае.

Таблица 3. Частота применения стилей поведения в конфликте студентами педагогического университета

Стиль поведения в конфликте	**ФПП (баллы)**	**ФИЯ (баллы)**	**$t_{Эмп}$ уровень значимости различий**
Сотрудничество	7,59	6,63	⩽ 0,01
Компромисс	7,58	7,35	–
Избегание	6,37	6,51	–
Приспособление	5,37	5,44	–
Соперничество	3,09	4,07	⩽ 0,05

Одно из отличий респондентов разных выборок состоит в том, что у студентов ФПП при минимальном различии в средних значениях (с разницей в 0,02 балла) на первом месте стоит «сотрудничество», а на втором «компромисс». На ФИЯ наблюдается обратная ситуация, причем здесь различие более заметно и составляет 0,71 балла. Помимо этого заметны различия (почти в балл) в значениях наименее предпочитаемого стиля – «соперничество».

Для установления степени различий в предпочтении стиля поведения в конфликте студентами разных факультетов при дальнейшей обработке полученных данных был применен коэффициент Стьюдента. Результаты этой части исследования показали, что значимые различия между выборками наблюдаются между стилями, которые предпочитаются в наибольшей и в наименьшей степени. Так, студенты в первой выборке значимо чаще, чем во второй используют «сотрудничество» ($P \leqslant 0,05$) и значимо реже – «соперничество» ($P \leqslant 0,01$).

Из сказанного мы можем сделать вывод, что студенты факультета педагогики и психологии чаще всего прибегают к сотрудничеству и при возникновении конфликта начинают взаимодействие именно с него. Причем, судя по разнице в баллах, компромисс также используется ими достаточно часто, но рассматривается при начале конфликта как альтернативный вариант поведения. Их сокурсники с факультета иностранных языков «стартуют» в конфликте с компромисса и, лишь при неудаче предлагают оппонентам сотрудничество. Добавим, что в случае пролонгации конфликтного взаимодействия они значительно чаще ребят с ФПП доводят дело до соперничества.

Завершающая часть нашего исследования была направлена на выявление особенностей взаимосвязи агрессивности и стилей конфликтного проведения у студентов педагогического вуза. Сходство результатов, полученных и описанных нами выше на выборках студентов двух факультетов, дало основания для объединения данных в один массив. С одной стороны, это повышает статистическую надежность получаемой взаимосвязи, а с другой – позволяет эксплицировать обобщенные результаты на студентов педагогического вуза в целом как будущих педагогов.

Для выявления такой взаимосвязи при помощи коэффициента Спирмена был проведен расчет корреляции объединенных данных об индексах агрессивных реакций (14,16 балла) и враждебности (6,89 балла), и частоте использования разных стилей поведения в конфликте студентами педагогического вуза.

Таблица 4. Корреляция между агрессивностью и частотой использования стилей поведения в конфликтных ситуациях студентами педагогического университета

Агрессивность / **Стиль поведения в конфликте**	**Индекс агрессивных реакций (14,16 балла)**		**Индекс враждебности (6,89 балла)**	
Корреляция показателей	r_s		r_s	
Компромисс (7,47 балла)	**-0.054**	–	**0.001**	–
Сотрудничество (7,11 балла)	**-0.107**	–	-0.176	⩽ 0,05
Избегание (6,44 балла)	**-0.039**	–	**0.1**	–
Приспособление (5,41 балла)	-0.232	⩽ 0,01	**-0.038**	–
Соперничество (3,58 балла)	0.365	⩽ 0,01	**0.112**	–

Полученные результаты обнаруживают три корреляционных связи, две из которых связаны с ИАР: прямая корреляция с соперничеством (rs=0.365; P⩽0,01) и обратная – с приспособлением (rs= -0.232; P⩽0,01). Еще одна – обратная корреляция ИВ с сотрудничеством (rs = -0.176; P⩽ 0,05).

Это позволяет нам сделать следующие выводы о характере взаимосвязи агрессивности и стилей конфликтного проведения у будущих педагогов: 1) чем выше индекс агрессивных реакций у студента, тем выше вероятность использования им стиля «соперничество», и, одновременно, ниже вероятность использования «приспособления»; 2) чем выше индекс враждебности у студента, тем ниже вероятность использования им стиля «сотрудничество».

Поиск различий между факультетами подтвердили эти выводы. Так, в первой выборке (ФПП) нет корреляций ИАР и стиля поведения в конфликте, однако она обнаруживается в сочетании с ИВ: чем выше враждебность, тем реже они прибегают к сотрудничеству (rs = -0.29; P⩽ 0,01) и чаще – к избеганию (rs=0.234; P⩽0,05). Во второй выборке (ФИЯ) наоборот, корреляции с ИВ отсутствуют, зато выявлены взаимосвязь с ИАР: чем выше значение этого показателя, тем чаще студенты прибегают к соперничеству (rs=0.48; P⩽0,01) и реже – к приспособлению (rs= -0.389; P⩽0,01) (Таблица 5).

Таблица 5. Корреляции между агрессивностью и частотой использования разных стилей поведения в конфликтных ситуациях студентами ФПП и ФИЯ

	Корреляция с **ИАР**	Корреляция с **ИВ**

Стиль поведения в конфликте	**ФПП** (r_s)	**ФИЯ** (r_s)	**ФПП** (r_s)	**ФИЯ** (r_s)
Соперничество	**0.167**	0.48**	**0.006**	**0.162**
Сотрудничество	**-0.195**	**0.162**	-0.29**	**0.078**
Компромисс	**-0.147**	**-0.114**	**-0.083**	**0.022**
Избегание	**0.13**	**-0.147**	0.234*	**0.015**
Приспособление	**-0.016**	-0.389**	**0.174**	**-0.225**

Примечание

* P≤0,05

** P≤0,01

Продолжение данных выводов в плоскость практического применения предполагает использование обнаруженных взаимосвязей с целью оптимизации процесса подготовки будущих педагогов в педагогическом университете.

Мы акцентируем принадлежность студентов к педагогическому вузу, поскольку здесь из анализа исключается переменная, выявленная в ходе исследования Л.В. Юркиной и Д.М Луканенковой. По их мнению, причиной, способствующей «усилению связи между агрессивностью и выбором неконструктивных стратегий поведения в конфликте… стал дефицит гуманитарных дисциплин в образовательной программе» [Юркина, Луканенкова 2021: 57]. В программе подготовки будущих педагогов количество и объем гуманитарных дисциплин занимает основное место.

Одним из примеров, релевантных условиям и результатам проведенного нами исследования может служить разработанный Н.А. Соколовой и её коллегами «алгоритм обучения будущих педагогов выбору конструктивных стратегий поведения в конфликте» [Соколова и др. 2024: 194], включающий в себя такие этапы как: диагностика, анализ эффективной стратегии, решение задач (конфликтных ситуаций), выбор и применение технологий разрешения конфликтов, банк данных (типовых конфликтов и эффективных технологий их решения) [Соколоваи др. 2024].

На основании сделанных выводов мы можем дополнить данный алгоритм некоторыми рекомендациями по организации образовательного процесса студентов педагогического университета. В частности, в содержании лекционных, семинарских и практических занятий по дисциплинам психолого-педагогического цикла следует предусмотреть тематику профессиональной успешности и её взаимосвязи с личностными качествами педагога.

Среди последних целесообразно акцентировать вопросы проявления агрессивности и враждебности применительно к ситуациям взаимодействия субъектов образовательных отношений и, в первую очередь, педагога с обучающимися и их родителями, коллегами, администрацией образовательной организации. Кроме того, представляется важным обозначить роль агрессии как фактора выбора стиля поведения в конфликте и взаимосвязь между различными формами агрессивности и предпочитаемой моделью конфликтного взаимодействия.

Очевидно, что удачным решением может стать увеличение доли практикоориентированных занятий в форме группового анализа различных конфликтных ситуаций и кейсов, использование заданий, направленных на развитие рефлексивных способностей студентов применительно к анализу конфликтного поведения и различных форм проявления агрессии в повседневной жизни и профессиональной практике.

Способствовать эффективности таких занятий будет применение средств

психологической диагностики, которые помогут студентам получить и отрефлексировать как персонализированную, так и групповую «картину» особенности их агрессивности и стиля конфликтного поведения. В свою очередь, это послужит основой для формирования у будущих педагогов компетенций, обеспечивающих выработку ими оптимальных тактик проявления агрессии и выбора адекватных стратегий конфликтного поведения в педагогических ситуациях.

Выводы.

В заключении подведем основные итоги проведённого исследования.

Анализ результатов научных работ, посвященных вопросу профессиональной успешности педагога, позволил определить её как психологическое свойство, проявляющееся в достижении стабильно высоких результатов педагогической деятельности. Среди предпосылок профессиональной успешности будущих педагогов важную роль играют их личностные качества, в ряду которых заметное место принадлежит взаимосвязи агрессивности и стиля поведения в конфликте.

Сравнительное исследование этих качеств у студентов двух факультетов педагогического университета – педагогики и психологии и иностранных языков позволило установить, что:

– независимо от факультета студенты обнаруживают низкие значения индекса агрессивных реакций и средние значения индекса враждебности, что позволяет говорить о слабой выраженности у будущих педагогов проявлений агрессии в физической, косвенной и вербальной форме на фоне явного чувства обиды и подозрительности. При этом проявление агрессивных и враждебных реакций у студентов ФПП значимо менее выражено чем у их сокурсников с ФИЯ;

– среди форм агрессивности у студентов обоих факультетов преобладают чувство вины, косвенная и вербальная агрессия, которые дополняются обидой;

– среди стилей поведения в конфликте будущих педагогов, обучающихся на разных факультетах, наиболее предпочитаемыми являются сотрудничество и компромисс, а соперничество применяется в крайнем случае.

– сделанные нами предположения о сформированности внутренних предпосылок агрессивности (чувство обиды и подозрительности), которые не реализуются во вне, а также риска формирования зависимого, конформного поведения будущих педагогов требуют дополнительного изучения и проверки.

Исследование взаимосвязи агрессивности и стилей поведения в конфликте у студентов педагогического университета обнаружило, что высокий уровень агрессивных реакций повышает вероятность использования будущими педагогами соперничества и понижает вероятность приспособления, а высокий индекс враждебности препятствует сотрудничеству.

Полученные результаты являются основанием для рекомендаций по совершенствованию образовательного процесса студентов педагогического вуза. В первую очередь, целесообразно включить в содержание занятий вопросы взаимосвязи профессиональной успешности с агрессивностью и выбором стиля поведения педагога в конфликте. Важным представляется увеличение практической направленности занятий посредством применения психодиагностических средств и активных форм обучения, способствующих формированию компетенций, обеспечивающих выработку будущими педагогами оптимальных тактик проявления агрессии и выбора адекватных стратегий конфликтного поведения в профессиональных ситуациях.

Источники и литература:

1. Акиньшина А.В. Агрессия как условие выбора деструктивной стратегии поведения в конфликте // Медиация в современном мире: проблемы и перспективы развития: мат-лы Всерос. научно-практ. конф. Курск, 2019. С. 10–12.
2. Андреева И.Н., Иванова Я.А. Образ успешного преподавателя в сознании студентов психологической специальности // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. Психология. 2024. № 1 (41). С. 58–64.
3. Андрианова Р.А., Берлянд Ю.Б., Борисова Т. С., Бочавер А.А., Леньков С.Л., Лобынцева С.В., Усольцева И.В., Шемшурин А.А. Методические материалы к вебинару «Профилактика агрессивного поведения учащихся в начальной школе. 2021. 18 с. URL: https://институтвоспитания.рф/upload/documents/Методичка.pdf (дата обращения: 16.01.2026 г.).
4. Беленкова Л.Ю., Сизаева В.Э. Взаимосвязь агрессивных реакций и стратегий поведения в конфликте студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-3. С. 303-308. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-agressivnyh-reaktsiy-i-strategiy-povedeniya-v-konflikte-studentov-vuza/viewer (дата обращения: 24.07.2025 г.).
5. Берзин Б.Ю., Мальцев А.В., Шкурин Д.В., Перфильев П.С. Эмоциональная стабильность как фактор успешности профессиональной деятельности учителя // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6 (129). С. 149-158. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-149-158. (дата обращения: 16.01.2026 г.).
6. Булатбаева А.А., Болатов А.М., Тлеубаев А.Б., Даут Ф.К. Профессиональная успешность и профессиональное становление молодого учителя // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. № 1 (139). С. 1–7. DOI: 10.23670/IRJ.2024.139.34.
7. Все лучшее детям. Инициатива национального проекта «Молодежь и дети» / Сайт «Национальные проекты России. URL: https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/new-projects/molodezh-i-deti/vse-luchshee-detyam/ (дата обращения: 24.07.2025 г.).
8. Гришина А.В., Черткова Е.В. Исследование взаимосвязи уровня агрессивности и выбора стратегии поведения в конфликте у студентов // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по мат-лам III Междунар. заочной научно-практ. конф. М., 2017. С. 48–54.
9. Егорова Г.И., Осин М.В. Развитие самоопределения как основы культуры профессиональной успешности будущего учителя // Вестник Оренбургского государственного университета. 2023. № 2 (238). С 78–88. DOI: 10.25198/1814-6457-238-78.
10. Железовская Г.И., Жуковский В.П., Жуковская Н.А. Профессиональная успешность учителя: теоретический анализ понятия и возможности развития в системе дополнительного профессионального педагогического образования // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, вып. 1. С. 108–112. DOI: https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-1-108-112 (дата обращения: 16.01.2026 г.).
11. Зюзина А.А., Ершова Н.Н. Изучение содержания взаимосвязи агрессивности и стратегии поведения в ситуациях конфликта у педагогов дошкольных образовательных учреждений // Форум молодёжной науки. Выпуск 1. № 2. 2020. С. 64-69. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-soderzhaniya-vzaimosvyazi-agressivnosti-i-strategii-povedeniya-v-situatsiyah-konflikta-u-pedagogov-doshkolnyh/viewer (дата обращения: 24.07.2025 г.).
12. Клименских М.В., Ершова И.А. Педагогические конфликты в школе : учебное пособие. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2015.76 с. ISBN 978-5-7996-1425-6.
13. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 304 с. ISBN: 978-5-7695-8990-4
14. Констанц Н.В. Взаимосвязь агрессивности и стратегии поведения в конфликте в юношеском возрасте // Развитие человека в современном мире: мат-лы VI Всерос. научно-практ. конф. с междунар.

участием: в 2 ч. Новосибирск, 2015. С. 37–40.
15. Курочкина И.А., Шахматова О.Н. Педагогическая конфликтология: учебное пособие. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. 229 с. ISBN 978-5-8050-0524-5.
16. Медведева Т.Ю., Угренникова М.А. Феномен агрессивного поведения у педагогов // Карельский научный журнал. 2020. Т. 9. № 4(33). С. 44-46. DOI: 10.26140/knz4-2020-0904-0011.
17. Минпросвещения РФ утвердило инструкции по действиям педагогов в конфликтных ситуациях. 11 декабря 2025 г. / Сайт Минпросвещения России. URL: https://edu.gov.ru/press/10857/minprosvescheniya-rf-utverdilo-instrukcii-po-deystviyam-pedagogov-v-konfliktnyh-situaciyah (дата обращения: 16.01.2026 г.).
18. Мулюкова В.А. Компетентностная модель современного педагога как основа непрерывного повышения профессионального мастерства // Педагогическая перспектива. 2022. № 3(7). С. 11–18. https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3(7)_11 (дата обращения: 16.01.2026 г.).
19. Мычко Е.И. Профессиональная успешность педагога в современных образовательных реалиях / Педагогика и психология как науки формирования потенциала современного общества : монография / Е. И. Мычко, Д. М. Зенкова, Ф. И. Григорец [и др.]. Чебоксары: ИД «Среда», 2021. 176 с. ISBN 978-5-907411-76-0. DOI 10.31483/a-10314. DOI 10.31483/r-99690. URL: https://phsreda.com/e-articles/10314/Action10314-99690.pdf (дата обращения: 16.01.2026 г.).
20. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204. П. 5 / Сайт ГАРАНТ.РУ. – URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/#ixzz5dzARMpWI (дата обращения 16.01.2026 г.).
21. Педагоги и наставники. Инициатива национального проекта «Молодежь и дети» / Сайт «Национальные проекты России. URL: https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/new-projects/molodezh-i-deti/pedagogi-i-nastavniki/ (дата обращения: 16.01.2026 г.).
22. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Министерстве юстиции Российской Федерации 6 декабря 2013 года, регистрационный N 30550) / Сайт «Класс Информ.ру. Справочник кодов общероссийских классификаторов. URL: https://classinform.ru/profstandarty/01.001-pedagog-vospitatel-uchitel.html (дата обращения: 16.01.2026 г.).
23. Реан А.А., Коновалов И.А., Кузьмин Р.Г. Взаимосвязь показателей агрессивности педагогов и их представлений о последствиях агрессивного поведения подростков // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах №56 2024 URL: https://alldef.ru/ru/articles/almanac-56/the-relationship-between-indicators-of-aggressiveness-of-teachers-and-their-ideas-about-the-consequences-of-aggressive-behavior-of-adolescents (дата обращения: 19.01.2026).
24. Савина Н. Н., Петров О. И. Агрессия в студенческой среде // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 2. С. 1912–1918. DOI: 10.15372/PEMW20180220.
25. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. М.: Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ». Издательство ЭКМОС. 2000. 384 с.
26. Силаков А.С. Выбор стиля конфликтного поведения студентами с разными уровнями агрессивности и враждебности // Взаимодействие субъектов образовательных отношений: возможности и ограничения: сб. науч. тр. / под ред. И.Б. Умняшова, А.С. Гильяно. М., 2018. С. 89–94.
27. Скорнякова Э. Р., Флоренкова Л. А. Профессиональная успешность педагога при внедрении ФГОС нового поколения // Управление инновациями : теория, методология, практика. 2015. № 12. С. 133–137.
28. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Конфликтные дети. М.: Эксмо 2009. 176 с. ISBN 978-5-699-35302-6.
29. Соколова Н.А., Черникова Е.Г. Проблема выбора будущими педагогами стратегий поведения в конфликте как элемент профессиональной подготовки к работе с детьми // Инновационное развитие профессионального образования. 2022. № 3 (35). С. 81–88. URL: https://cyberleninka.ru/

article/n/problema-vybora-buduschimi-pedagogami-strategiy-povedeniya-v-konflikte-kak-element-professionalnoy-podgotovki-k-rabote-s-detmi/viewer (дата обращения: 24.07.2025 г.).

30. Соколова Н.А., Черникова Е.Г., Сиврикова Н.В., Пташко Т.Г. Формирование у будущих педагогов конструктивных стратегий поведения в конфликте // Вестник Томского государственного университета. 2024. № 499. С. 194-203. DOI: 10.17223/15617793/499/21.
31. Типовая инструкция для руководителя организации, осуществляющей образовательную деятельность, по действиям в случае возникновения конфликтной ситуации у педагогического работника с участниками образовательных отношений / Сайт Минпросвещения России. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/ac8e1c3d8238078741df94730a94b0ca/ (дата обращения: 16.01.2026 г.).
32. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. N 287 с изменениями от 22.01.2024 г.) / Сайт «Гарант». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/#1000 (дата обращения: 11.08.2025 г.)
33. Фомина Л.А., Кедярова Е.А., Чернецкая Н.И. Связь конфликтологической компетентности и психологического благополучия студентов-психологов // Педагогический имидж. 2024. Т. 18. № 2(63). С. 241-258. DOI: 10.32343/2409-5052-2024-18-2-241-258.
34. Юркина Л.В., Луканенкова Д.М. Психологические и поведенческие характеристики представителей технологических и гуманитарных направлений подготовки // Вестник РМАТ. 2021. № 1. С. 57- 64.
35. Якимович Е.П., Хвастунов Н.В., Лозовая В.С., Сапсай И.А., Околод А.А. Личностно-профессиональная модель современного учителя // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2019. № 12 (178). С. 365–368.

Статья поступила в редакцию 06.02.2026

УДК 373.6

Об аналитической деятельности в структуре профессиональной компетентности педагога как воспитателя: функции и этапы реализации

Тарасова Евгения Николаевна[1],
педагог-психолог, Гимназия №1; ассистент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия.

Аннотация. В статье рассматривается место аналитической работы в структуре профессиональных умений современного педагога. Методологической основой послужили общенаучные методы работы с источниками, включая анализ, синтез и обобщение данных из философской, психологической и педагогической литературы. В результате исследования уточнено соотношение понятий «анализ» как общего метода познания и «аналитическая деятельность» как особой формы работы учителя. Автор описывает основные этапы такой работы в педагогической практике (подготовительный, рабочий и заключительный), а также её центральные задачи: познавательную, предсказательную, связанную с созданием моделей, оценочную и управленческую. Показано, что аналитическая работа учителя как воспитателя объединяет умения, направленные на изучение внешней стороны взаимодействия педагогов и школьников и на понимание их внутреннего мира. Исследование развивает представления о структуре педагогической компетентности, фокусируясь на целостном, сквозном и рефлексивном характере аналитической работы как в обучении, так и в воспитании.
Ключевые слова: работа педагога с информацией, профессиональные умения учителя как воспитателя, разбор педагогических ситуаций, навыки анализа, стадии аналитического процесса, осмысление опыта, воспитательная работа.

Analytical Activity in the Structure of a Teacher's Professional Competence as an Educator: Functions and Stages of Implementation

Tarasova Evgeniya N.,
Educational Psychologist, School No. 1; Assistant Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia.

Abstract. This article examines the role of analytical work in the structure of modern teachers' professional competencies. The methodological basis is based on general scientific methods of working with sources, including the analysis, synthesis, and generalization of data from philosophical, psychological, and pedagogical literature. The study clarifies the relationship between the concepts of "analysis" as a general method of cognition and "analytical activity" as a specific form of teacher work. The author describes the main stages of such work in pedagogical practice (preparatory, operational, and final), as well as its central objectives: cognitive, predictive,

1. Научный руководитель - **Поляков Сергей Данилович,** доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия.

model-building, evaluative, and managerial. It is shown that the analytical work of the teacher as an educator combines skills aimed at studying the external aspects of interactions between teachers and students and understanding their inner world. The study develops concepts of the structure of pedagogical competence developed in the works of A. V. Bezdukhov, N. V. Kuzmina, and N. M. Borytko, focusing on the holistic, cross-cutting, and reflective nature of analytical work in both teaching and education.
Keywords: teacher work with information, professional skills of the teacher as an educator, analysis of pedagogical situations, analytical skills, stages of the analytical process, reflection on experience, educational work.

Современная школа работает в условиях постоянных изменений. Трансформируются образовательные стандарты, внедряются цифровые и интерактивные технологии, существенно меняется социальный контекст и запросы общества к результатам образования. В этой ситуации от педагога требуется не только передача знаний, но и способность самостоятельно разбираться в сложных ситуациях, понимать причины успехов и неудач, корректировать свои подходы. Однако на практике часто наблюдается разрыв между необходимостью такой вдумчивой работы и реальными возможностями учителя. Многие педагоги испытывают трудности с систематическим осмыслением своего опыта, предпочитая действовать по предлагаемым стандартам или полагаясь на интуицию.

Эту особенность массовой педагогической деятельности можно интерпретировать как наличие противоречия между потребностью школы в педагогах, умеющих работать с информацией и делать обоснованные выводы для развития ученика, и недостаточной подготовленностью многих учителей к такой аналитической работе. Внешняя сторона этой неподготовленности – то, что значительное число педагогов, особенно в условиях высокой учебной нагрузки и административной отчетности, испытывают существенные трудности с систематической рефлексией и осмыслением своего опыта. Ещё одна сторона этого противоречия – недостаточная практическая подготовленность многих учителей к осуществлению аналитики как сложной интеллектуальной деятельности. Особенно это сказывается в реализации педагогами воспитательных задач.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование структуры и практического значения аналитической работы как обязательной составляющей профессиональной компетентности современного педагога, обеспечивающей качество и осознанность его действий в единстве обучающей и воспитательной функций.

В качестве результата такой теоретической работы представлена авторская модель аналитической деятельности классного руководителя старших классов по отслеживанию процесса и результатов воспитания. Изучение профессиональных умений педагога, и в частности, его способности к анализу, было и остается в фокусе внимания педагогической и психолого-педагогической науки на всем протяжении ее развития.

В отечественной педагогике конца XIX – начала XX века фундаментальные идеи о необходимости аналитического подхода в работе учителя были заложены трудами К. Д. Ушинского и П. Ф. Каптерева. К. Д. Ушинский, по праву считающийся основателем научной педагогики в России, говорил о том, что педагогика есть искусство, но искусство, основанное на строгой науке. Он утверждал, что учитель не может быть простым ремесленником, действующим по готовым рецептам. Для успешного воспитания и обучения педагог должен быть тонким наблюдателем и исследователем, способным анализировать природу ребенка, законы его психического и физического развития [Ушинский 2004].

Эта установка напрямую указывает на первичность познавательной, аналитической функции в деятельности педагога. К. Д. Ушинский подчеркивал, что учителю необходимы не только знания, но и умение анализировать конкретные педагогические факты и явления, выводить из них практические руководства.

Понятие «анализ» пришло в педагогику из философии и логики, где оно традиционно обозначало мысленное разделение целого на части для изучения его устройства. В психологии анализ считается одной из базовых операций мышления наряду с синтезом, сравнением и обобщением. Однако для учителя анализ перестает быть чисто теоретической категорией. Он превращается в конкретную, ежедневную и довольно непростую работу, которую называют аналитической деятельностью.

Что же это за работа? По нашему мнению - это система последовательных действий, направленных на сбор информации о том, что происходит в классе, ее осмысление, оценку и использование выводов для улучшения учебно-воспитательного процесса. У опытного педагога внутри постоянно идет как будто внутренний диалог. Он незаметно для себя фиксирует: как сегодня отвечали ученики, какой прием сработал, а какой вызвал скуку, изменилось ли что-то в отношениях между детьми. Благодаря такому анализу теория и повседневная практика перестают существовать порознь. Они связываются воедино, и вместо хаоса и случайностей у учителя появляется осмысленная профессиональная деятельность.

Российская наука накопила богатое наследие в области понимания аналитической работы педагога. П. Ф. Каптерев, развивая антропологическое направление в педагогике, одним из первых заговорил о необходимости тщательного изучения индивидуальных особенностей учеников. Он обосновал мысль: эффективное обучение строится на «распознавании» способностей, интересов и предшествующего опыта каждого ребенка. Педагогический процесс, согласно П. Ф. Каптереву - это взаимодействие разных индивидуальностей. Задача учителя – анализировать это взаимодействие, чтобы выстраивать его оптимальным образом [Каптерев 1982]. Фактически он предвосхитил идеи педагогической диагностики, показав необходимость постоянного аналитического сопровождения учебно-воспитательного процесса.

Л. С. Выготский подошел к проблеме с другой стороны. В рамках культурно-исторической теории он рассматривал анализ как неотъемлемую часть мышления, причем мышления высшего уровня. Для педагога особую ценность имеет его концепция «зоны ближайшего развития». Чтобы вести ребенка вперед, учитель должен уметь анализировать не только то, что ученик уже умеет сам (актуальный уровень), но и то, что он может сделать с помощью взрослого (потенциальный уровень). Такой анализ ситуации взаимодействия становится основой для построения настоящего обучающего диалога [Выготский 2018]. Мышление педагога по своей природе, считал Л. С. Выготский, должно быть аналитическим и прогностическим.

С. Л. Рубинштейн дал педагогике ключевой принцип единства сознания и деятельности. Согласно этому принципу, психика не просто проявляется в деятельности – она в ней формируется. Для учителя это означает, что его работа и ее осмысление неразрывно связаны. Качественная педагогическая деятельность невозможна без постоянного анализа, а анализ, в свою очередь, направляет и корректирует деятельность. С. Л. Рубинштейн подчеркивал роль мышления в решении задач (в том числе профессиональных задач) [Рубинштейн 2015]. Педагогическая реальность является полем, которое ставит и предполагает решение профессиональных (педагогических!) задач.

В последние десятилетия прошлого века структура педагогической деятельности

и профессионального мастерства учителя стала предметом детального изучения.

Н. В. Кузьмина, основательница ленинградской психолого-педагогической школы, выделила пять составляющих педагогической деятельности: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский. При этом гностический компонент – способность к исследованию, познанию, анализу ученика, класса и результатов собственной работы педагога – занимает в этой структуре центральное, системообразующее место. Без развитых гностических, то есть аналитических, умений, по Н. В. Кузьминой, невозможна эффективная реализация всех остальных компонентов [Кузьмина 1989].

А. К. Маркова рассматривала аналитические умения как ключевую составляющую педагогического профессионализма. В структуру компетентности учителя она включала специальную, социальную и личностную составляющие, и в каждой из них присутствует аналитический компонент. Учитель-профессионал, отмечала А. К. Маркова, отличается способностью видеть педагогическую ситуацию и «изнутри», и «извне», анализировать ее с разных точек зрения. Это и есть основа для педагогического прогнозирования и импровизации [Маркова 1996].

Л. М. Митина исследовала психологию профессионального развития учителя. Центральным условием такого развития она считала способность педагога к рефлексии и самоанализу. Именно умение анализировать свои переживания, действия, мотивы и их последствия по Л. М. Митиной помогает учителю преодолевать профессиональные кризисы, расти в мастерстве и избегать эмоционального выгорания [Митина 2026]. У Л. М. Митиной аналитическая деятельность приобретает ярко выраженный личностно-развивающий характер.

В. А. Сластёнин с соавторами, в рамках их интерпретации системного подхода представил педагогическую деятельность как цикл действий, включающий этапы анализа, целеполагания, планирования, организации, контроля, регулирования и итогового анализа. Педагогический анализ выступает здесь одновременно и как начальный, и как завершающий этап цикла. Это подчеркивает его сквозной, системообразующий характер для всего педагогического процесса [Сластёнин, Исаев, Шиянов 2020]. В. П. Бездухов с соавторами пошел дальше. В их работе аналитическая деятельность предстает не как отдельный элемент, а как мета-умение, пронизывающее все компоненты профессиональной компетентности.

Компетентность, авторы данной концепции понимают как сложное интегративное образование, включающее ценностно-смысловые ориентации, систему знаний, комплекс умений, опыт творческой деятельности и способность к рефлексии. Именно аналитическая способность позволяет с точки зрения данных авторов осмыслить и выстроить ценностные ориентиры педагога, применить знания в конкретной ситуации, оценить эффективность умений и обобщить опыт своих действий.

Аналитическая работа, по В. П. Бездухову, С. Е. Мишиной, О. В. Правдиной - это не придаток к основной деятельности, а ее внутренний механизм, обеспечивающий целостность и динамику профессионализма [Бездухов и др. 2001]. Согласно данным авторам компетентность, как сложное интегративное личностное образование, представляет собой совокупность таких взаимосвязанных компонент (в наших формулировках):

1. Ценностно-смысловых ориентаций (личностные смыслы, педагогические ценности, мотивы).
2. Системы профессиональных знаний (теоретических, методических, психологических).
3. Комплекса профессиональных умений и навыков.

4. Опыта творческой деятельности.
5. Способности и готовности к рефлексии [Бездухов и др. 2001].

В этой структуре аналитическая деятельность выступает не как отдельный элемент, а как мета-умение, пронизывающее все компоненты. Именно аналитическая способность позволяет осмыслить и выстроить ценностные ориентации, применить знания в конкретной ситуации, оценить эффективность умений, обобщить опыт и, что особенно важно, осуществить рефлексию.

Но, несмотря на столь богатый теоретический фундамент, целостного взгляда на аналитическую работу именно как на особый, сквозной вид ежедневной профессиональной практики, органично и неразрывно связывающий обучение и воспитание и имеющий четкие, технологически проработанные этапы и конкретные функциональные задачи, в литературе представлено все еще недостаточно.

В педагогической практике, как подчёркивает Н. М. Борытко, анализ рассматривается только как часть административного контроля (анализ урока администрацией) или как этап подготовки к конкретному мероприятию (анализ сценария) [Борытко 2006].

Роль как непрерывного внутреннего процесса, сопровождающего каждое действие учителя, направленного одновременно на предметные, метапредметные и личностные результаты, требует дополнительного теоретического осмысления и методической конкретизации, что и обусловило цель и задачи настоящего исследования.

От общего метода познания к ядру профессиональной деятельности. Понятие «анализ» имеет глубокие корни в философии и логике, где оно традиционно понимается как мысленное или реальное разделение целого на составные части с целью изучения его структуры, свойств и взаимосвязей. В психологии анализ, наряду с синтезом, абстракцией, обобщением и сравнением, считается одной из базовых операций мышления. С. В. Рякина и Э. Р. Рахманов определяют содержательный анализ как целенаправленное умственное действие, направленное на обследование целостного объекта для выявления его исходных отношений [Рахманов, Рякина 1997].

Однако для педагога в контексте его профессиональной реальности абстрактный анализ перестает быть лишь философской категорией или изолированной мыслительной операцией. Она кристаллизуется в конкретную непростую работу - аналитическую деятельность как компонент педагогической деятельности.

Наша позиция состоит в том, что аналитическая работа педагога - это не просто мысли «по ходу дела». Это продуманная деятельность, на которую нужно время, усилия и умение владеть определёнными навыками, диалог с самим собой, при котором некоторые мысли надо записывать, фиксировать, делать выводы.

Аналитика для учителя - это постоянное исследование того, что происходит в классе. Например: как меняются отношения в классе; какие приёмы срабатывают, а какие нет; как его собственное настроение влияет на общение с детьми; как использовать полученный диагностический материал.

Благодаря этому анализу теория и повседневная практика перестают существовать отдельно. Аналитика связывает их воедино. Вместо хаоса и случайностей у учителя появляется осмысленная, профессиональная работа.

Что представляет собой аналитическая работа педагога?

Наше рабочее определение аналитической деятельности педагога таково: аналитической деятельности педагога -это система последовательных действий учителя по сбору информации о педагогической ситуации, её осмыслению, оценке и

использованию полученных выводов для улучшения учебно-воспитательного процесса.

Её главные особенности, расширяющие представления о диагностическом компоненте компетентности [Бездухов и др. 2001; Борытко 2006]:

1. **Двойной фокус внимания**. Учитель анализирует не только внешние события (ответы учеников, атмосферу в классе), но и свои собственные действия, мотивы и ощущения, что близко к идее рефлексивности в профессиональной деятельности.
2. **Связь теории и практики.** Чтобы понять ситуацию, педагог применяет не только житейский опыт, но и научные знания о возрастной психологии, методике преподавания и социальном воспитании
3. **Цикличность.** Эта работа не одноразовое диагностическое действие, а непрерывный цикл: планирование → действие → наблюдение → осмысление → новое планирование.
4. **Ориентация на развитие.** Конечная цель – не просто констатировать факты, а найти способы сделать обучение более эффективным, а воспитательное взаимодействие – более целенаправленным, что соотносится с психологическим смыслом управленческой функцией педагогической деятельности согласно А. К. Марковой [Маркова 1996].

Задачи и этапы аналитической работы.

В практической аналитической деятельности педагога мы выделяем несколько взаимосвязанных задач:

- **Познавательная (гностическая) задача**: собрать и понять информацию о ходе урока, внеурочной деятельности учеников, их достижениях и трудностях.
- **Предсказательная (прогностическая)**: на основе собранных данных предположить, как будет развиваться ситуация, с какими сложностями можно столкнуться.
- **Создание моделей (проектировочная)**: спроектировать возможные варианты своих, педагога, действий для достижения учебных и воспитательных целей.
- **Оценочная**: сравнить полученные результаты с теми, которые планировались.
- **Управленческая (корректирующая)**: принять решение о том, что и как стоит изменить в методах работы, содержании или организации процесса.

Решение этих задач образую временную поэтапную структуру аналитической деятельности:

1. **Подготовительный (прогностический) этап**. Его содержание:

- анализ возможных педагогических (в том числе воспитательных) целей с учётом уровня подготовленности и особенностей класса;
- анализ имеющихся ресурсов для достижения этих целей;
- прогноз возможных проблем.

2. **«Рабочий» (текущий) этап** (реализуется непосредственно во время занятия или воспитательного события). Его содержание:

-наблюдение за реакциями учеников в педагогических (учебных и воспитательных) ситуациях;
- анализ (фактически самоанализ) реализуемых педагогом профессиональных действий;
- коррекция (на основе первого и второго) конкретных педагогических действий.

3. **Заключительный (рефлексивный) этап**. Его содержание:

- анализ результатов педагогических действий на данной части педагогической работы;
- анализ причин тех или иных успешных, неуспешных результатов;
- самоанализ своих педагогических действий на предыдущих этапах.

Этот этап - основа для рефлексии и планирования следующих шагов.

Навыки, необходимые для аналитической работы.

Успешность аналитической деятельности педагога зависит от сформированности у педагога двух групп взаимосвязанных навыков, которые согласно концепции педагогической деятельности А. К. Марковой, можно рассматривать как развитие идей о педагогических умениях [Маркова 1996]:

Во-первых, умения и навыки изучения и прогнозирования ситуации. Они позволяют педагогу разобраться в текущих обстоятельствах, выделить главную проблему, увидеть имеющиеся возможности и построить реалистичный прогноз.

Во-вторых, умения и навыки осмысления действий и их результатов. Эти умения и навыки направлены «внутрь» и на межличностный контекст. Они помогают педагогу оценить эффективность своих приёмов, проанализировать собственные чувства и позицию, понять переживания и мотивы учеников. Именно эти умения превращают простой опыт в осознанную профессиональную практику и являются двигателем роста учителя.

Значение аналитической работы в воспитании. Особенно важной такая вдумчивая работа становится в сфере воспитания, где результаты не всегда видны сразу и их сложно измерить. Согласно А. В. Мудрику, социальное воспитание (как воспитание в образовательных организациях) – это целенаправленное создание условий для развития личности в процессе социализации [Мудрик 2019].

Чтобы понять, насколько эффективно идёт воспитательный процесс педагогу необходимо уметь распознавать изменения в отношениях между школьниками, сдвиги в их ценностных ориентациях, динамику развития детского коллектива. Это требует от учителя не только владения методами наблюдения и беседы, но и интереса к внутреннему миру ребёнка.

Изложенные выше концепции, подходы, идеи привели нас к необходимости построения модели аналитической деятельности, которая была бы механизмом, запускающим диалог педагога со старшеклассниками и осмысление этого диалога как главной составляющей аналитической деятельности в школьном воспитании. В основе нашего подхода лежит убеждение, что эффективность анализа напрямую зависит от трех составляющих: желания педагога это делать (мотивация), его понимания, что и зачем он анализирует (когнитивная база), и владения конкретными приемами (операциональные навыки).

Структурно-функциональная модель аналитической деятельности

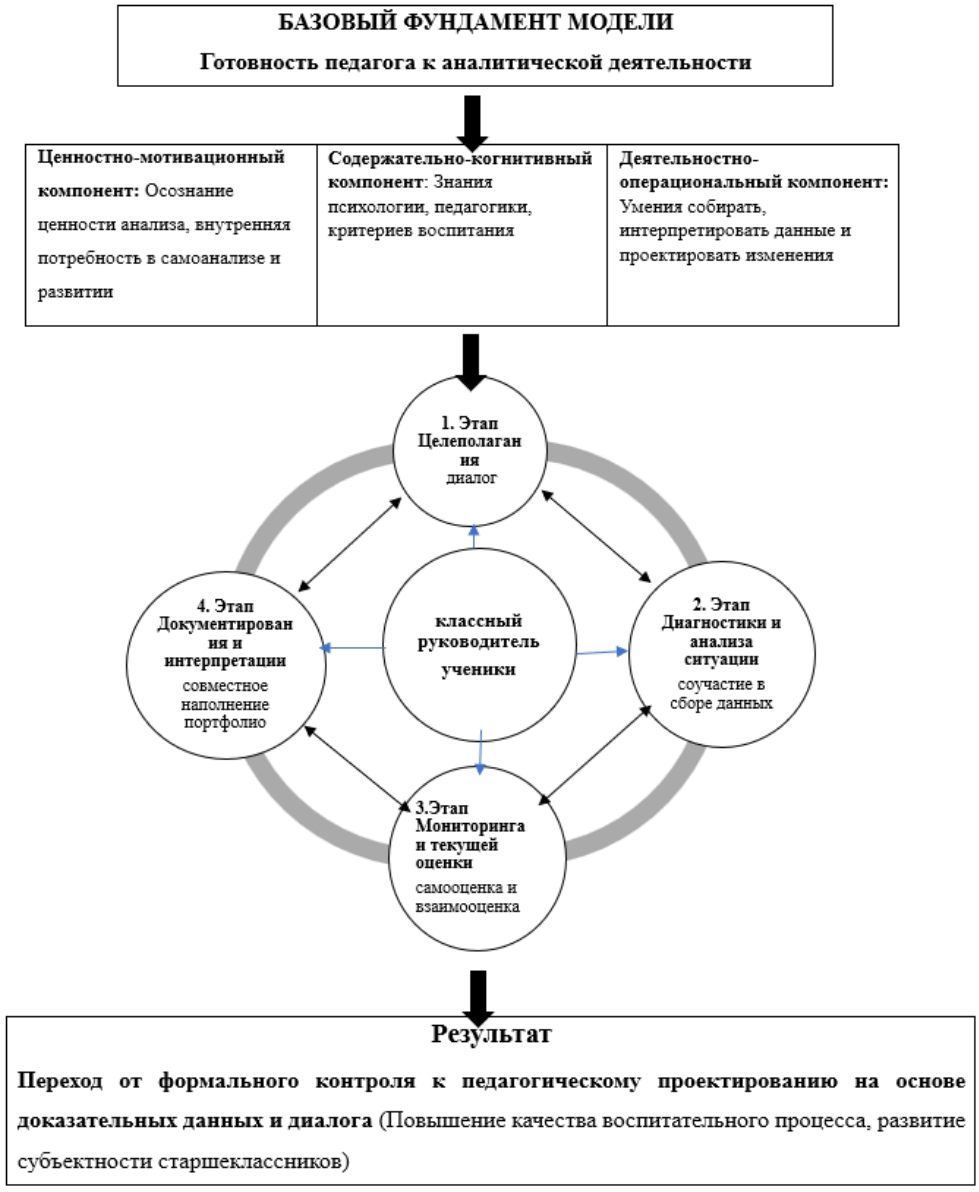
Предлагаемая модель имеет циклический характер и базируется на готовности педагога, которая раскладывается на три взаимосвязанных компонента:

- Ценностно-мотивационный компонент. Это внутренний стержень. Если педагог воспринимает анализ как нагрузку, а не как способ увидеть реальные сдвиги в развитии своих учеников и скорректировать собственную работу, любые внешние методики останутся мертвым грузом.
- Содержательно-когнитивный компонент. Система знаний о психологии юношеского возраста, о современных подходах к воспитанию, а главное – понимание того, какие именно «маркеры» свидетельствуют о движении к поставленным воспитательным целям.
- Деятельностно-операциональный компонент. Практические умения: от выбора диагностического инструмента и организации рефлексивной беседы до интерпретации полученных данных и перевода их на язык конкретных воспитательных задач.

Связующим звеном, «клеем» для этих компонентов выступает рефлексивная позиция педагога. Это не разовое действие, а устойчивая способность учителя смотреть на себя и свою работу со стороны, задавать себе вопросы: «Почему я получил именно такой результат?», «Насколько выбранный мной метод анализа был уместен?», «Что на самом деле стоит за словами моих учеников?».

Содержательно-процессуальный блок: цикл совместного анализа

Главное отличие нашей модели от традиционных подходов заключается в том, что она разворачивается не «над» учениками, а «вместе» с ними. Каждый этап аналитического цикла предполагает включение старшеклассников в рефлексивную позицию, превращая их из пассивных объектов в соавторов процесса.



Рассмотрим логику этого взаимодействия подробнее.

1. Этап совместного целеполагания

Прежде чем что-то анализировать, нужно договориться о том, куда мы идем. Классный руководитель, опираясь на стратегические задачи школы (например, развитие лидерских качеств или гражданской идентичности), инициирует диалог в классе. Важно не просто транслировать цели, а обсудить их со старшеклассниками. Что для них значит «быть лидером»? Какие социальные навыки они считают нужными для себя уже сейчас? Участие в этом диалоге позволяет ученикам артикулировать свои собственные образовательные и жизненные запросы, которые затем ложатся в основу рабочих критериев оценки.

2. Этап диагностики и анализа ситуации.

Это не просто тестирование «по верхам». Речь идет о глубоком изучении контингента: ценностных ориентаций, интересов, неформальной структуры класса, зон напряжения. Но и здесь учащиеся не отстраняются. Они могут участвовать в создании «эмпирической базы»: выступать в роли интервьюеров в фокус-группах, инициировать анонимные опросы по волнующим их темам, давать обратную связь о психологическом климате. Такой подход позволяет увидеть ситуацию не глазами педагога, а изнутри самого коллектива.

3. Этап мониторинга и текущей оценки.

Здесь собирается «оперативная» обратная связь по итогам ключевых дел, классных часов, проектов. Анализ строится на тех критериях, которые были согласованы на первом этапе. Классный руководитель оценивает содержательную сторону, а ученики подключаются к оценке процесса (атмосфера, вовлеченность, полезность для каждого). Ключевым инструментом становится самооценка и взаимооценка: старшеклассники учатся критически осмысливать свой личный вклад и динамику групповых отношений, не боясь высказывать свое мнение.

4. Этап документирования и интерпретации.

Результаты анализа важно зафиксировать, чтобы увидеть динамику. Формой такой фиксации становится не просто отчет классного руководителя для администрации, а портфолио класса и индивидуальные портфолио учащихся. Ученики наполняют эти портфолио не только грамотами, но и собственными рефлексивными заметками, эссе, материалами проектов. Для педагога этот этап – момент истины: анализ собранных данных позволяет перейти от констатации фактов к проектированию новых воспитательных событий.

Заключение

Наш анализ аналитической деятельности педагога как воспитателя согласуется с позициями Н. М. Борытко и В. П. Бездухова с соавторами [Борытко 2006, Бездухов и др. 2001], в том, что аналитическая работа является не побочной, дополнительной нагрузкой для педагога или узкоспециальной диагностической процедурой а смысловым и операциональным ядром его профессиональной деятельности, существенным, системообразующим компонентом целостной педагогической компетентности.

Аналитической деятельности педагога как воспитателя - сложный, интеллектуально и эмоционально насыщенный, но необходимый процесс, который связывает в неразрывный узел три ключевых элемента профессии: знание (теоретическое и эмпирическое), действие (практическое воплощение) и осмысление (критическую рефлексию) в рамках единого учебно-воспитательного процесса.

Данная деятельность включает в себя последовательные, логически выстроенные этапы (подготовительно-прогностический, рабочий и заключительно-рефлексивный) и решает комплекс ключевых задач управления педагогическим процессом: от познания и прогноза до оценки и коррекции.

Способность учителя к такой систематической, вдумчивой работе становится критически

важной в современных условиях, потому что она выступает главным адаптационным механизмом в быстро меняющейся образовательной среде.

В эпоху цифровизации, индивидуализации запросов и роста неопределенности именно аналитическое мышление позволяет педагогу не просто реагировать на изменения, но и выстраивать траекторию развития своих учеников и собственного профессионального мастерства. Она позволяет совершить качественный переход от работы «на автопилоте», основанной на рутинных шаблонах, к осознанному, гибкому, рефлексивному и, как следствие, гораздо более результативному взаимодействию с учениками, охватывающему как когнитивную, так и личностно-эмоциональную сферу.

Настоящий анализ конкретизирует и развивает существующие модели профессиональной компетентности педагога В. П. Бездухова (с соавторами) и Н. В. Кузьминой [Бездухов и др. 2001, Кузьмина 1989, Исследования гуманитарных систем. Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия 2013], предлагая рассматривать аналитическую деятельность не как отдельный блок, а как целостную, рефлексивную и цикличную мета-практику, интегрирующую в себе гностические, проектировочные, оценочные и управленческие функции. Она выступает тем «клеем», который скрепляет разрозненные компоненты компетентности в работающую, динамичную систему.

Предложенная модель переводит аналитическую деятельность классного руководителя как воспитателя из плоскости фиксации факта проведённой работы в плоскость педагогического проектирования, основанного на доказательствах и диалоге с учениками и размышлений над тем какие смыслы извлекают школьники из воспитательного процесса.

По-видимому, целенаправленное развитие и методическое сопровождение формирования аналитических умений и навыков педагогов как воспитателей необходимо как значимая задача на всех уровнях профессионального становления педагога: в программах вузовской подготовки будущих учителей, в системе повышения квалификации работающих специалистов и в повседневной методической работе внутри образовательных организаций.

Литература и источники:

1. Бездухов В. П., Мишина С. Е., Правдина О. В. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя. Самара: Изд-во СамГПУ, 2001. 133 с.
2. Борытко Н. М. Диагностическая деятельность педагога: учебное пособие. М.: Академия, 2006. 284 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ, 2018. 672 с.
4. Исследования гуманитарных систем. Вып. 1. Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия. Краснодар: Парабеллум, 2013. 90 с.
5. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. 704 с.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высшая школа, 1989. 167 с.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
8. Митина Л. М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2026. 430 с.
9. Мудрик А. В. Социальная педагогика. М.: Академия, 2019. 224 с.
10. Рахманов Э. Р., Рякина С. В. Методика психологических исследований. Саранск: МРИПКРО, 1997. 37 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2015. 713 с.
12. Сластёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. М.: Академия, 2020. 576 с.
13. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М.: Педагогика, 2004. 575 с.

Статья поступила в редакцию 17.02.2026

УДК 378

Воспитательная работа в вузе как условие формирования профессионально важных качеств будущих классных руководителей

Фетисов Александр Сергеевич,
доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, Россия, orcid.org/0000-0002-6317-5524;

Шевцова Мария Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка, Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, Россия, orcid.org/0000-0003-1620-6639.

Аннотация. Статья посвящена исследованию роли системной воспитательной работы в педагогическом вузе как ключевого условия формирования профессионально важных качеств будущих классных руководителей (далее ПВК БКР). На основе теоретического анализа и эмпирического исследования (опрошены 90 студентов Воронежского государственного педагогического университета (далее ВГПУ)) выявляются типичные затруднения и дефициты в подготовке, связанные с работой в поликультурной среде, взаимодействием с родителями и администрированием. Авторы систематизируют эффективные формы воспитательной деятельности (кураторство, волонтерство, самоуправление и др.) в рамках 13 модулей, реализуемых в университете. Определены и обоснованы педагогические условия, обеспечивающие эффективность этой работы: интеграция в образовательный процесс, практико-ориентированность, создание ценностно-смысловой среды, система мониторинга и рефлексии. Делается вывод, что целенаправленная воспитательная деятельность является системообразующим фактором профессионально-личностного становления будущего педагога-воспитателя.

Ключевые слова: воспитательная работа в вузе, профессионально важные качества, будущий классный руководитель, педагогическое образование, профессиональная готовность, поликультурно медиативная компетентность, педагогические условия.

Educational Work at the University as a Condition for the Formation of Professionally Important Qualities of Future Class Teachers

Fetisov Alexander S.,
Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia, ORCID 0000-0002-6317-5524;

Shevtsova Maria A.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the English Language Department,

oronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia, ORCID 0000-0003-1620-6639

Abstract. The article is devoted to the study of the role of systematic educational work in a pedagogical university as a key condition for the formation of professionally important qualities of future class teachers (PIQ-FCT). Based on theoretical analysis and empirical research (a survey of 90 students of Voronezh State Pedagogical University), typical difficulties and deficits in training are identified, related to work in a multicultural environment, interaction with parents, and administration. The authors systematize effective forms of educational activities (curatorship, volunteering, self-government, etc.) within the framework of 13 modules implemented at the university. Pedagogical conditions ensuring the effectiveness of this work are identified and substantiated: integration into the educational process, practice-orientation, creation of a value-semantic environment, and a system of monitoring and reflection. It is concluded that purposeful educational activity is a system-forming factor in the professional and personal development of the future teacher-educator.

Keywords: educational work at a university, professionally important qualities, future class teacher, teacher education, professional readiness, multicultural and mediatory competence, pedagogical conditions.

Современная образовательная парадигма, закрепленная в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. от 31.07.2020 № 304-ФЗ), определяет воспитание как деятельность, направленную на развитие личности, создание условий для ее самоопределения и социализации на основе социокультурных и духовно-нравственных ценностей [Федеральный закон 2020]. Роль классного руководителя как центральной фигуры воспитательного процесса в школе многократно возрастает. Он выступает не только организатором, но и духовно-нравственным посредником, координатором воспитательных усилий всех субъектов образования.

Подготовка компетентного классного руководителя является одной из приоритетных задач педагогического вуза. Как показывают исследования [Исаев, Судакова 2025; Калацкая 2024], между теоретической подготовкой студентов и требованиями реальной практики существует заметный разрыв. Студенты сталкиваются со значительными трудностями при выполнении функций классного руководителя, особенно в сфере диагностики личности школьника, взаимодействия с родителями, работы с «трудными» учащимися, ведения документации и организации родительских собраний. Эти затруднения во многом обусловлены недостаточной сформированностью ПВК БКР в современных социокультурных условиях.

Формирование ПВК БКР не может быть обеспечено исключительно в рамках учебных дисциплин, хотя и они обладают внушительным воспитательным потенциалом. Данный процесс требует целенаправленной, системной воспитательной работы, интегрированной в информационно-образовательную среду вуза (далее ИОС). Воспитательная деятельность в университете создает среду для присвоения профессиональных ценностных ориентаций, отработки моделей поведения, развития субъектности и личностного самоопределения будущего специалиста согласно А. М. Ходыреву [Ходырев 2025]. Так, целью нашего исследования будут выступать теоретические обоснования использования воспитательной работы в педагогическом вузе как необходимого условия формирования ПВК БКР. В качестве задач исследования мы:

- раскроем сущность и компонентный состав ПВК БКР;

- проанализируем типичные затруднения и дефициты в подготовке студентов к классному руководству на основе эмпирических данных;
- систематизируем эффективные виды, формы, содержание воспитательной работы в ВГПУ, направленные на развитие ПВК БКР;
- определим педагогические условия, обеспечивающие эффективность воспитательной деятельности по формированию ПВК БКР.

Для решения указанных задач в исследовании применяются: метод теоретического анализа психолого-педагогической литературы по формированию актуальных ПВК БКР в современных социокультурных реалиях, а также анализ локальных и федеральных нормативных документов в сфере воспитания (Программа воспитания ВГПУ, Примерная программа воспитания в ООВО и научно-методические рекомендации к ней) [Васильева 2023, Васильева 2025, Рабочая программа 2025]; эмпирические методы в виде анкетирования студентов по выявлению ранних дефицитов БКР до и после производственной практики, а также в виде систематизации положительного опыта реализации воспитательной работы в ВГПУ; количественный метод анализа данных опрошенных студентов на предмет профессиональной готовности выступить классным руководителем.

Методологическую основу работы составила интеграция подходов: личностно-деятельностного, аксиологического, системного, контекстного, технологического, культурологического. Акмеологический же подход рассматривает подготовку БКР как процесс достижения вершин профессионального мастерства через целостное изучение человека в образовании с целью создания условий для максимального раскрытия его потенциала, достижения «вершины» (акме) личностного и профессионального развития через самосовершенствование, самореализацию и творчество, ориентируя будущего учителя на успех. Теоретической базой исследования основ формирования ПВК БКР в контексте воспитательной работы вуза послужили труды известных отечественных ученых, посвященные теории и практике формирования профессионально важных качеств будущих педагогов [Бабанский 1977; Подласый 2000; Фетисов 2025].

В основу понимания ПВК БП легла концепция В. А. Сластенина, трактующая профессиональное становление будущего учителя как непрерывный процесс развития внутренних личностных свойств под целенаправленным влиянием социально-педагогических условий. В основе концепции базируется ценностно-мотивационная система убеждений, установок и социально значимых черт, обеспечивающая будущую эффективность в профессии [Сластенин и др. 2002]. В начале 2000-х И. П. Подласым был определен довольно широкий круг человеческих качеств будущего учителя (человечность, доброта, терпения, порядочность, честность, ответственность, обязательность, щедрость, уважение к людям, нравственность, оптимизм, уравновешенность, доброжелательность, сдержанность, патриотизм, душевная чуткость) и профессиональных качеств (любовь к детям, трудолюбие, работоспособность, дисциплинированность, целеустремленность, организованность, настойчивость, справедливость, мастерство, педагогический такт, знание предмета, владение методикой и технологиями, требовательность, справедливость, чувство юмора) [Подласый 2000].

Социокультурные изменения внесли коррективы и обусловили появление нового набора качеств. К ним авторы данной статьи относят конкурентоспособность, критическое мышление, самообучаемость и самостановление, мобильность,

гибкость, развитые адаптационные способности, а также личностную устойчивость, рефлексию и умение противостоять барьерам благодаря активности, инициативности и коммуникабельности. При объединении этих качеств посредством системного подхода образуются интегральные профессиональные качества личности – профессиональная ответственность, профессиональная мотивация, профессиональная готовность, профессиональная компетентность [Фетисов 2025]; поликультурно-медиативная компетентность, содержащая социокультурную идентичность, эмпатию, конфликтоустойчивость, эмоциональный интеллект, адаптивность, диалогизм, педагогическую резильентность, многозадачность и инклюзивность [Шевцова 2024]. При этом источниками формирования выступают разного рода социальные факторы, с одной стороны, а также собственная активность педагогов, их постоянная самореализация и непрерывное самосовершенствование, с другой стороны.

В терминах исследователей Л. В. Байбородовой, М. В. Груздева, и И. Г. Харисова [Байбородова и др. 2018] вместе с ПВК будущие учителя реализуют функции классного руководителя в образовательной организации, которые трактуются как обязанность или вид деятельности, координирующий внешние воздействия на каждого ребенка и организующий целостный воспитательный процесс в классе, по мнению Т. А. Стефановской [Стефановская 2006]. Как профессионал, классный руководитель выступает в роли наставника, защитника, посредника в виде поликультурного модератора между обществом и учеником, создавая здоровый климат в коллективе, выполняя координирующую, образовательную, воспитательную, развивающую функции. Его обязанности регламентированы нормативными актами, например, Письмом Минпросвещения № ВБ-1011/08 от 12.05.2020 [Письмо Минпросвещения 2020], которые выделяют инвариантные (обязательные для всех: индивидуальная работа с учениками, организация деятельности класса, взаимодействие с родителями, коллегами и социальными партнерами, а также ведение документации) и вариативные (дополнительные, заявленные образовательным учреждением) функции.

На основе эмпирических исследований Н. Н. Калацкой [Калацкая 2024], в январе 2026 года был проведен собственный опрос 90 студентов 3-го курса (еще не проходили производственную практику в школе) и 4 курса (уже проходили производственную практику в школе) факультета иностранных языков, обучающихся по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) на предмет необходимости наличия отдельной должности классного руководителя в школе. Только 20% опрошенных считают, что это должна быть отдельная должность, 80% респондентов считают эту должность значимой и существенной совместно с преподаваемым предметом. Именно при реализации разных видах деятельности учитель узнает своих подопечных с разных сторон, что способствует гармоничной социализации обучающихся и всестороннему воспитательному воздействию. В то же время данные свидетельствуют о том, что только 44% респондентов рассматривают совмещение преподавание любимого предмета с классным руководством, 34% не знают, хотят ли быть классным руководителем, 12% – точно не хотят по причине большой ответственности.

На вопрос, какие ПВК БКР помогают достичь наибольшего воспитательного эффекта, студенты указали в качестве абсолютных лидеров качества, связанные с нравственностью и профессионализмом (было предложено 15 общеизвестных

ПВК, которые не требовали специальных разъяснений). Лидирующие позиции занимают доверительность (97%), профессионализм (94%), доброта (93%), честность (93%). Высоко ценятся интеллектуальные и личностные качества: оригинальность (92%), доступность объясняемого материала (91%), самостоятельность суждений (89%), эрудиция (88%). Далее идут: демократичность (84%), требовательность (83%), последовательность в действиях (80%), чувство юмора (62%). Наименее значимыми для воспитательного эффекта студенты считают излишнюю мягкость (41%) и внешнюю привлекательность (30%). Будущие учителя (особенно после первых производственных практик) понимают, что процесс воспитания очень сложно сделать рамочным, а консерватизм с отсутствием гибкости (15%) не всегда может помочь классному руководителю при решении конфликтов и организации воспитательной работы в школе, которая является динамичной социальной системой.

На вопрос, какое воспитание в школе вы считаете приоритетным (6 направлений), абсолютным лидером стало духовно-нравственное воспитание, ЗОЖ и физическое воспитание (по 80% каждая позиция), что указывает на их фундаментальную важность в восприятии будущих педагогов. Заметная динамика в приоритетах по отношению к патриотическому воспитанию, демонстрируя самый значительный рост (с 50% на 3-м курсе до 71 % на 4-м), что отражает углубление понимания его социальной роли по мере профессионального взросления. Духовно-нравственное воспитание, напротив, показывает заметное снижение (с 93% до 82%). Возможно, к старшим курсам происходит более реалистичное оценивание сложности этой работы на фоне других обязанностей. Стабильно средний приоритет у экологического (64%) и трудового воспитания (55%), они занимают устойчивые позиции в середине рейтинга, оставаясь значимыми, но не ключевыми. Наименее приоритетное направление у эстетического воспитания, что указывает на необходимости переосмысления его места в современной школьной практике.

Анализ затруднений (14 позиций) БКР как ориентир для воспитательной работы вуза выявил как зоны относительной уверенности студентов, так и ключевые проблемные области, требующие коррекции в программе воспитания. Так, критически проблемными зонами оказались:

- работа с обучающимися с разными образовательными потребностями (из этнических, приграничных и вновь присоединенных регионов, иностранные обучающиеся, одаренными дети и школьниками с ограниченными возможностями здоровья): 51% (3-й курс), 40% (4-й курс). Хотя показатель у 4-го курса снижается, он остается критически высоким. Это самая острая проблема на младших курсах;

- проведение родительских собраний: 36.6% → 42.8%. Единственная задача, сложность которой не снижается, а растет. Максимальный «стресс-фактор» для тех, кто уже попробовал себя в этой роли;

- ведение документации: 30% → 20% и формирование портфолио: 21.6% → 8.6%. Несмотря на снижение, остаются в топе проблем из-за высокого входа.

Зонами средней сложности выступили основные профессиональные вызовы:
- выбор технологий взаимодействия: 45% (3-й курс), 34.2% (4-й курс) остается в фокусе внимания, но с положительной динамикой;

- организация самоуправления: 31.6% → 48.5%. Сложность задачи осознается с ростом опыта и характеризуется негативной динамикой к 4-му курсу;

- диагностика школьников: 21.6% → 40%. Углубление практики ведет к осознанию сложности диагностики;

- ведение документации: 36.6% → 48.5%, также как и разработка плана воспитательной работы: 40% → 48.6% выступают дефицитными административными и проектными компетенциями.

Нижеперечисленные воспитательные направления студенты в целом осваивают успешно:

- организация досуга, праздников, как наиболее комфортно осваиваемая сфера: 73.4% (3-й курс) и 82.8% (4-й курс);
- индивидуальная работа также показывает хорошие навыки персонализации: 65.1% и 71.4%;
- изучение коллектива как базовое наблюдение дается относительно легко: 65.1% и 68.6%.

Исключительно позитивная динамика наблюдается в направлениях:

- анализ воспитательной деятельности: 58.4% → 65.7%;
- написание конспектов воспитательных мероприятий: 60% → 74.3%;
- организация деятельности коллектива: 59.7% → 68%, рост по этим пунктам у 4-го курса свидетельствует об эффективном накоплении опыта и развитии рефлексивных и организационных навыков после производственной практики в лагере и школе.

Ключевые дефициты воспитательной работы требуют особого внимания и осмысления. Вопрос о недостаточности профессиональных компетенций у педагогов глубоко изучается в научной литературе в трудах И. Ю. Воротковой и А. В. Усачевой [Вороткова, Усачева 2022]; Е. Н. Приступы [Приступа 2023]; А. С. Фетисова и М. А. Шевцовой [Фетисов, Шевцова 2024], которые рассматривают дефицитарный характер компетенций учителя. Под профессиональными дефицитами понимают недостаточно развитые или отсутствующие педагогические компетенции, препятствующие эффективной работе педагога. Это могут быть осознанные или неосознанные пробелы в квалификации, мешающие выполнению профессиональных задач. С точки зрения управления кадрами, профессиональные дефициты трактуются двояко: как кадровый дефицит (нехватка специалистов) и как квалификационный дефицит (нехватка конкретных навыков у педагогов). По сути, это разрыв между требуемыми для работы компетенциями и теми, что учитель реально использует. Восполнение дефицитов является разрешением профессиональных затруднений, блокирующих успешную деятельность будущих классных руководителей.

Чаще всего в литературе профессиональные дефициты раскрываются через затруднения, которые учитель испытывает при выполнении задач. Первыми комплексный анализ затруднений в педагогической деятельности провели Н. В. Кузьмина и А. А. Реан [Кузьмина, Реан 1993]. Пионером в изучении типичных трудностей учителей в оптимизации учебно-воспитательного процесса стал Ю. К. Бабанский [Бабанский 1977]. Он разработал систему для совершенствования методической подготовки, включающую разбор передового опыта, специальные упражнения и самоанализ. Н. В. Кузьмина и А. А. Реан определяют педагогические затруднения как субъективное состояние напряженности и неудовлетворенности, вызванное внешними факторами работы и зависящее от готовности человека к этой деятельности [Кузьмина, Реан 1993].

В последнее десятилетие исследования профессиональных затруднений учителей стали особенно активными. Л. А. Новопашина, Е. Г. Григорьева, Д. В. Кузина и Ю. В. Черкасова выстраивают типологию затруднений на основе кластерного анализа [Новопашина и др. 2021]; И. Ю. Гутник диагностирует профессиональные затруднения в условиях трансформации современного образования [Гутник, 2021];

М. В. Шакурова обращается к вопросу личностно-профессиональных затруднений и дефицитов будущего педагога как воспитателя [Шакурова 2024].

Важно, что дефициты могут быть осознанными или неосознанными. С этим понятием связаны термины «профессиональная осознанная и неосознанная некомпетентность». Ключевая идея здесь в том, что преодоление дефицита возможно только после его осознания. На появление профессиональных дефицитов влияют внешние и внутренние факторы: мотивация педагогов, организационная культура учреждения, условия для непрерывного образования. Нерешаемые дефициты становятся предпосылкой для профессионального выгорания и деформации [Приступа 2023].

Данные анкетирования по последнему вопросу, касающемуся затруднений БКР, указывают не только на пробелы в теоретической и методической подготовке, но, в первую очередь, на дефицит профессионально-важных качеств: коммуникативной компетентности в общении со взрослой аудиторией (родителями, администрацией), педагогической резильентности в сложных ситуациях, поликультурной медиации по отношению к «трудным» школьникам и их семьям. Следовательно, воспитательная работа вуза должна быть нацелена на преодоление этих дефицитов через создание событий, мероприятий, ситуаций, моделирующих будущую профессиональную деятельность, и целенаправленное формирование соответствующих ПВК БКР.

Опишем виды, формы и содержание воспитательной работы в вузе, направленные на формирование ПВК БКР. Согласно педагогическому словарю Г. М. Каджаспировой и А. Ю. Каджаспирова, воспитательная работа – «целенаправленная деятельность по организации жизнедеятельности взрослых и детей, ставящая своей целью создание условий для полноценного развития личности. Через воспитательную работу реализуется воспитательный процесс» [Каджаспирова, Каджаспиров 2001: 25]. Цель воспитательной работы в ВГПУ - «создание условий для активной жизнедеятельности обучающихся, их гражданского самоопределения, профессионального становления и индивидуально-личностной самореализации в созидательной деятельности для удовлетворения потребностей в нравственном, культурном, интеллектуальном, социальном, физическом и профессиональном развитии» [Рабочая программа 2025: 4]. Рабочая программа воспитания в педагогическом вузе осуществляется по направлениям: гражданское, патриотическое, духовно-нравственное, экологическое, профессионально-трудовое, культурно-просветительское, экономическое, правовое, научно-образовательное, здоровьесберегательное и физическое. Программа обновлена и составлена на основе примерной программы воспитания в образовательной организации высшего образования и методических рекомендаций к ней [Васильева 2023, Васильева 2025]. Исследование В. Ф. Гревцевой, Т. Н. Поздняковой и М. А. Шевцовой позволяет структурировать содержание профессионального воспитания будущего педагога, а, следовательно, и целевой ориентир воспитательной работы вуза, через четыре взаимосвязанных компонента, напрямую коррелирующих с ПВК БКР. Модули воспитательной работы программы во взаимосвязи и последовательности влияют на каждый из компонентов [Гревцева и др. 2024].

Эмоционально-ценностный компонент определяет мотивационную и этическую основу деятельности будущего классного руководителя, включает позитивное отношение к профессии, эмпатию, принятие традиционных российских духовно-нравственных ценностей, чувство ответственности. Ценностно-ориентированные мероприятия (встречи с выдающимися педагогами, дискуссии на патриотические и этические темы) направлены на формирование именно этого компонента.

Деятельностно-практический компонент формирует базу профессиональных умений, включает готовность к организации коллективной и индивидуальной работы, проектированию воспитательных мероприятий, социальную активность, навыки самоорганизации. Воспитательная работа вуза через систему поручений, участие в органах самоуправления, волонтерские и проектные активности создает «тренажер» для развития данного компонента.

Регулирующий компонент обеспечивает эффективность в сложных ситуациях и запускает саморегуляцию, самодисциплину, волевые качества, способность предвидеть последствия своих действий. Участие в сложных коллективных проектах, разрешение конфликтных ситуаций в ИОС под руководством наставника способствует развитию самоуправления.

Рефлексивно-творческий компонент лежит в основе профессионального роста и гибкости и включает способность к самоанализу, креативность, позитивную «Я-концепцию», ответственность за решения, потребность в самосовершенствовании. Дискуссионные клубы, квазипрофессиональные кейсы и собственный опыт в рамках воспитательных событий стимулируют рефлексию.

Так, воспитательная работа в вузе, выстроенная как целостная система, становится тем самым «культивирующим пространством» [Шакурова 2018], где БКР не только узнает о профессиональных ценностях, но и проживает их, апробируя модели поведения, развивая необходимые личностные ресурсы. Выделим модули воспитательной работы вуза, обладающие высоким потенциалом для формирования ПВК БКР [Рабочая программа 2025].

Модуль 1. *Учебно-профессиональная деятельность,* реализуемая в трех блоках бакалавриата: «Дисциплины (модули)» (Социально-гуманитарный, коммуникативный, здоровья и безопасности жизнедеятельности, психолог-педагогический, воспитательной деятельности, учебно-исследовательской и проектной деятельности, предметно-методический, предметно-содержательный), «Практики» (учебные и педагогические), «Государственная итоговая аттестация» (профессиональный демонстрационный экзамен), направлена на интеграцию воспитания в учебный процесс, формирование профессиональных компетенций, гражданской позиции и этического сознания. Современные образовательные технологии, реализуемые в том или ином блоке через интерактивные занятия, дискуссии, кейсы, форсайт-сессии «Я – будущий педагог» и др., направлены на системный анализ корпоративной культуры, на продвижение имиджа педагогической профессии, на развитие навыков само-/презентации профессии, организационных умений и рефлексии собственной деятельности, что способствует участию БКР в профессиональных проектах «Движение первых ВГПУ», «Флагманы образования», «Твой Ход». Мастер-классы от практикующих классных руководителей и встречи с работодателями обеспечивают трансляцию практического опыта, усиливают мотивацию и формируют позитивный профессиональный образец.

Модуль 2. *Институт кураторства* обеспечивает сопровождение студентов, профилактику асоциального поведения, формирование академической культуры на основе адаптации первокурсников, индивидуальной работы и организации жизни группы. Практикуется студенческое кураторство как оказание психолого-педагогического сопровождения студентов младших курсов. Выполняя задачи куратора (адаптация, изучение индивидуальных особенностей, формирование актива, организация мероприятий), аналогичные функциям классного руководителя, студенты усваивают модели организаторской и воспитательной деятельности. Программы

«студент-студент», где старшекурсники курируют младшие курсы, развивают ответственность, лидерские качества и педагогическую позицию [Бахметьева, Востроилова 2025].

Модуль 3. *Студенческое самоуправление* способствует развитию лидерских качеств, ответственности, вовлеченности в жизнь вуза, реализуется на основе деятельности советов обучающихся вуза, факультета и группы, старостатов и студенческих волонтерских, спортивных, профсоюзных, медиа активов.

Модуль 4. *Профессиональная социализация* формирует профессиональную идентичность, педагогическое кредо и готовность к будущей работе в качестве учителя и классного руководителя. В рамках данного модуля студенты задействованы в работе психолого-педагогических классов, профильных смен на базе АУ ВО «Пансионат с лечением "Репное"», привлекаются к проведению Дней карьеры, профориентационным мероприятиям на базе вуза «Зимние каникулы», на базах школ «Предметные декады», «Профессиональные недели». Студенты проводят профориентационные классные часы в ходе производственных практик, выступая помощниками классных руководителей, а также являются активными участниками педагогических отрядов «Российский Педагогический отряд», «Феникс», «Синяя птица», «Движение первых», «Планета людей», «Артек», «Лидер времени» и Приемной кампании вуза.

Модуль 5. *Волонтерство*, которое развивает эмпатию, социальную ответственность, практические навыки помощи обществу, представлено следующими направлениями: социальным, профессиональным, экологическим, событийным, цифровым, донорским, спортивным, арт-добровольческим, медиа-волонтерством, помощь животным: «Волонтерский корпус ВГПУ», «Дружина охраны природы ВГПУ», «Доноры ВГПУ», «Волонтеры победы ВГПУ», волонтерский отряд «Лучшие друзья». Волонтерская деятельность становится социально-значимой, развивающей все компоненты ПВК в условиях, приближенных к профессиональным.

Модуль 6. *Социокультурное творчество* направлено на эстетическое воспитание, развитие культурной идентичности и творческого потенциала на основе посещения музеев, выставок, художественных мастерских, театров, создания творческих проектов, участия в конкурсах, например, ежегодный конкурс чтецов поэзии А. С. Пушкина «Лицейская осень», конкурс военно-патриотической песни «Музыкальный февраль», конкурс осмысленного чтения для будущих педагогов, организуемого РАО, конкурс сочинений «Моя педагогическая династия» и т. д.

Модуль 7. *Противодействие экстремизму и ксенофобии*. Образовательные площадки, мониторинговые опросы, интеграция в учебные курсы материалов модуля формируют терпимость, правовую культуру, устойчивость к деструктивным влияниям у будущих классных руководителей.

Модуль 8. *Ключевые вузовские события* способствуют корпоративной идентичности, вовлеченности студентов и преподавателей в жизнь вуза через Вузовские дни («Посвящение в первокурсники», «История России в памятниках архитектуры», «Золотая осень», «Студенческая весна», «Последний звонок» и др.) и праздники (День учителя, День народного единства, День государственного флага и др.), фестивали («Фестиваль науки», «Моя малая родина» и др.), традиционные дела в виде проведения ежемесячных клубов (клуб интересных встреч «Маяки», педагогический клуб «Гуманитарий»).

Модуль 9. *Вузовские медиа* развивают медиаграмотность, коммуникативные

навыки и творческую самореализацию на основе деятельности в профессиональном медиапространстве. Студенческий медиацентр «Отражение», студенческая редакция газеты «Учитель ВГПУ» занимаются созданием аудио и видео студенческого контента и медиапроектов, публикуют обзорные статьи мероприятий и отзывов на них, тем самым освещая событий вуза и те, которые далеко за его пределами.

Модуль 10. *Молодежные общественные объединения*. Научные, творческие, спортивные клубы предоставляют платформу для самореализации, развития мягких навыков и навыков самостроительства, профессионального роста в сообществах, созданных и реализуемых исключительно силами студентов: Студенческое научное объединение ВГПУ, научно-методическое объединение студентов «Инсайт» факультета иностранных языков, творческое объединение студентов «Фолиант» и его направления «Литера», «Тетрум», клуб дебатов «Акцент», клуб интеллектуальных игр «Раунд», студенческий клуб «метод Макаренко», военно-исторический клуб «Отечество», археологическое общество «Эпоха», музейный клуб «Наследие». Полезен опыт привлечения студентов к значимым конференциям и форумам. Так, в рамках III Международного форума гуманитарного факультета «Актуальные проблемы личностно-профессионального становления педагога: вызовы, тенденции и перспективы», посвященного Году защитника Отечества, была организована научно-педагогическая дискуссия с участием студентов-членов студенческого научного объединения ВГПУ и молодых педагогов «Профессиональные дефициты начинающего педагога», с обсуждением вопросов: Готов ли будущий педагог к адаптации в педагогическом коллективе? Есть ли барьеры в реализации молодыми педагогами воспитательной функции в образовательном процессе? Нужно ли быть патриотом, чтобы решать задачи патриотического воспитания? Готовы ли будущие педагоги к работе в условиях инклюзивного образования? Нужен ли будущему молодому педагогу наставник в образовательной организации? Готовы ли выпускники педвуза к партнерскому взаимодействию с родителями? Встреча разных поколений учителей опытных, начинающих, будущих позволяет обменяться мнением и обогатиться опытом, что, в свою очередь, обеспечивает становление ПВК БКР [Научно-педагогическая дискуссия 2025].

Модуль 11. *Поликультурное взаимодействие* формирует межкультурную компетентность, гражданскую идентичность как в информационно-образовательной среде педагогического вуза через адаптивное сопровождение обучающихся из ближнего и дальнего зарубежья, студентов с вновь присоединенных территорий, так и в глобальном контексте, реализуя проект «Российский учитель за рубежом».

Модуль 12. *Предметно-эстетическая среда* создает комфортную и воспитательно-насыщенную среду, влияющую на эмоциональное состояние студентов, через оформление пространств, озеленение, дизайн.

Модуль 13. *Инклюзивное взаимодействие* воспитывает эмпатию, готовность к работе в инклюзивной среде, социальную ответственность на основе реализации проектов в рамке федеральной программы с участием лиц с ОВЗ «Обучение служением».

Все мероприятия носят системный, ценностно-ориентированный и практико-ориентированный характер, сочетая учебную, внеучебную и социально-значимую деятельность. Они направлены на формирование: гражданской и профессиональной идентичности; нравственных и патриотических ценностей; навыков XXI века в виде лидерства, коммуникации. критического мышления и сотрудничества; готовности к социальной и профессиональной интеграции. Программа воспитания реализуется через сочетание традиционных и инновационных форм, с акцентом на инклюзивность,

добровольчество и поликультурное сотрудничество, и как, следствие, выступает действенным и эффективным условием формирования ПВК БКР в педагогическом вузе. Вместе с тем, для превращения разнообразных воспитательных мероприятий программы в целостную систему, формирующую готовность будущего учителя к классному руководству, необходимы следующие педагогические условия:

1. Целостность и интеграция. Воспитательная работа не должна быть обособленным направлением. Ее цели и задачи должны быть интегрированы в рабочие программы всех дисциплин, практик, а также в программу ГИА.

2. Практико-ориентированность и преемственность. Формирование ПВК требует последовательного перехода от простых к сложным формам деятельности: от наблюдения (за куратором, учителем) к частичному участию, затем к самостоятельной организации элементов воспитательной работы в вузе и, наконец, к полноценной деятельности в роли классного руководителя на практике. Необходимо создавать «мостики» между воспитательными событиями в вузе и реальными задачами в школе.

3. Создание ценностно-смысловой воспитательной среды на принципах гуманизма, сотрудничества, уважения и диалога, тех самых принципах, которые БКР должен культивировать в своем классе. Важно открыто обсуждать традиционные духовно-нравственные ценности, роль педагога в обществе, этические аспекты профессии.

4. Система мониторинга и рефлексии. Эффективность воспитательной работы должна оцениваться не только по количеству мероприятий, но и по динамике развития ПВК у студентов. Для этого необходимы диагностические процедуры (наблюдение, портфолио, самоотчеты, решение ситуационных задач), а также обязательная рефлексивная составляющая после каждого значимого события (отзывы, эссе, дискуссии «Что я узнал о себе как о будущем педагоге?»).

5. Наличие у профессорско-преподавательского состава (ППС) ценностно-ориентированных установок на целенаправленную воспитательную деятельность, обеспечивающую формирование ПВК БКР. Осознание ППС своей роли не только как преподавателя предметных знаний, но и как носителя, транслятора и организатора усвоения профессионально-педагогических ценностей, что является ключевым звеном в превращении формального обучения в профессионально-личностное становление будущего учителя.

Проведенное исследование подтвердило, что воспитательная работа в педагогическом вузе является не вспомогательным, а системообразующим условием формирования ПВК БКР. В ходе работы последовательно решены поставленные задачи. Раскрыта сущность и компонентный состав ПВК БКР. На основе анализа современных исследований и социокультурного контекста уточнены ПВК БКР, которые включают традиционные нравственно-этические, предметно-методические качества, а также комплекс новых интегративных характеристик: профессиональную ответственность, поликультурно-медиативную компетентность, педагогическую резильентность, эмоциональный интеллект, адаптивность и инклюзивность. Последние обеспечивают готовность БКР к работе в условиях разнородной образовательной среды и к выполнению многогранной роли наставника, медиатора и организатора воспитательного процесса.

Проанализированы типичные затруднения и дефициты в подготовке студентов к классному руководству на основе эмпирических данных. Анкетирование студентов 3-4 курсов ВГПУ выявило ключевые проблемные зоны: работу с

обучающимися с разными образовательными потребностями, проведение родительских собраний, организацию самоуправления, диагностику школьников и административно-проектные задачи. Данные показали, что трудности обусловлены не только недостатком знаний и умений, но прежде всего дефицитом таких ПВК, как коммуникативная компетентность в общении со взрослой аудиторией, стрессоустойчивость и способность к поликультурной медиации.

Систематизированы эффективные виды, формы и содержание воспитательной работы в ВГПУ, направленные на развитие ПВК БКР. Воспитательная деятельность в университете реализуется через 13 взаимосвязанных модулей, образующих целостную среду для профессионально-личностного становления. Ключевыми инструментами выступают: учебно-профессиональная деятельность с использованием интерактивных технологий, институт кураторства, студенческое самоуправление, волонтерство, социокультурное творчество, поликультурное взаимодействие и инклюзивные проекты. Эти формы работы обеспечивают проживание профессиональных ценностей, отработку поведенческих моделей и развитие рефлексивных способностей БКР.

Определены педагогические условия, обеспечивающие эффективность воспитательной деятельности по формированию ПВК БКР. Для трансформации разнообразных мероприятий в целостную воспитательную систему необходимы: интеграция воспитательных целей во все компоненты образовательной программы; практико-ориентированность и преемственность заданий от простых к сложным; создание ценностно-смысловой среды на принципах гуманизма и диалога; внедрение системы мониторинга и рефлексии формирования ПВК; ценностно-ориентированная позиция профессорско-преподавательского состава как носителей профессионально-педагогических ценностей.

Перспективным направлением дальнейших научных изысканий является изучение механизмов формирования актуальных для современной школы ПВК БКР, в частности поликультурной медиативной компетентности и ее составляющих, которая одновременно позиционируется и как новое ПВК, и как профессиональное затруднение. Изучение данной компетенции позволит создать научно-методическую основу для целенаправленной подготовки педагогов, способных активно формировать гармоничную, безопасную и психологически комфортную среду в современной поликультурной школе, эффективно предотвращая риски социальной разобщенности и конфликтов.

Источники и литература:

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект). М.: Педагогика, 1977. 256 с.
2. Байбородова Л. В., Груздев М. В., Харисова И. Г. Подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 2. С. 17–25.
3. Бахметьева И. А., Востроилова Е. В. От наставничества к классному руководству: практика воспитания на факультете иностранных языков // Проблемы иноязычного образования: традиции, инновации и перспективы: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Воронеж, 04-05 декабря 2024 года. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2025. С. 434-440.

4. Васильева О. Ю. [и др.] Научно-методические рекомендации по приобщению современных студентов вуза к традиционным духовно-нравственным ценностям. Воронеж: ВГПУ, 2025. 44 с.
5. Васильева О. Ю. [и др.] Примерная программа воспитания в образовательной организации высшего образования. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2023. 36 с.
6. Вороткова И. Ю., Усачева А. В. Диагностика профессиональных дефицитов современного учителя по результатам профессиональной деятельности // Педагогическое образование в России. 2022. № 2. С. 105–112.
7. Гревцева В. Ф., Позднякова Т. Н., Шевцова М. А. Профессиональное воспитание будущего педагога: содержательный и процессуальный аспекты // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2024. № 1(302). С. 55–61.
8. Гутник И. Ю. Педагогическая диагностика профессиональных дефицитов учителя в условиях трансформации современного образования // Вестник НГПУ. 2021. № 4. С. 33–42.
9. Исаев И. Ф., Судакова С. С. Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущего классного руководителя к ценностно-смысловому взаимодействию с семьей школьника // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Том 10. Выпуск 6. С. 800–810.
10. Каджаспирова Г. М., Каджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М.: Академия ИЦ, 2001. 176 с.
11. Калацкая Н. Н. Затруднения в воспитательной работе студентов – будущих классных руководителей // Казанский педагогический журнал. 2024. Т. 30, № 1. С. 30–44.
12. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб.; Рыбинск: Научно-исследовательский центр развития творчества молодежи, 1993. 54 с.
13. Научно-педагогическая дискуссия «Профессиональные дефициты начинающего педагога» (15.05.2025). URL: http://www.vspu.ac.ru/news/detail/7579 (дата обращения: 18.01.2026).
14. Новопашина Л. А., Григорьева Е. Г., Кузина Д. В. Черкасова Ю. В. Типология профессиональных дефицитов учителей Красноярского края // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2021. № 4 (58). С. 5–19.
15. Письмо Минпросвещения России от 12.05.2020 № ВБ-1011/08 «О методических рекомендациях» (вместе с «Методическими рекомендациями органам исполнительной власти субъектов РФ, осуществляющим государственное управление в сфере образования, по организации работы педагогических работников, осуществляющих классное руководство в общеобразовательных организациях»). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_353267/ (дата обращения: 18.01.2026).
16. Подласый И. П. Педагогика начальной школы: Учеб. пособие для студ. пед. колледжей. М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2000. 400 с.
17. Приступа Е. Н. Профессиональные дефициты педагогических работников в сфере воспитательной работы с несовершеннолетними // Московский педагогический журнал. 2023. № 1. С.121–132.
18. Рабочая программа воспитания ФГБОУ ВО «ВГПУ» (30.10.2025). URL: http://www.

vspu.ac.ru/sveden/document (дата обращения: 18.01.2026).
19. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебное пособие / под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2002. 576 с.
20. Стефановская Т. А. Классный руководитель: функции и основные направления деятельности. М.: Академия, 2006. 191 с.
21. Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» от 31.07.2020 № 304-ФЗ. URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/view/0001202007310075 (дата обращения: 18.01.2026).
22. Фетисов А. С. Воспитательная функция профессиональной деятельности: учебно-методическое пособие для студентов магистратуры, обучающихся по направлениям подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» всех профилей подготовки. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2025. 228 с.
23. Фетисов А. С., Шевцова М. А. Преодоление профессиональных дефицитов учителей в области коммуникативной компетентности // Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии: Материалы Международной научно-практической конференции, Краснодар, 28 ноября 2024 года. Чебоксары: Среда, 2024. С. 319-322.
24. Ходырев А. М. Особенности развития ценностно-смысловых ориентиров в профессионально-личностном становлении преподавателей вузов педагогических и непедагогических специальностей // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 8–17.
25. Шакурова М. В. Социокультурное и воспитательное пространство образовательной организации: общее и особенное // Гуманизация образовательного пространства: сб. науч. статей. Саратов, 2018. С. 188–194.
26. Шакурова М. В. К вопросу о личностно-профессиональных дефицитах будущего педагога как воспитателя // Актуальные проблемы личностно-профессионального становления педагога: вызовы, тенденции и перспективы: Сборник научных статей II Международного форума, посвященного Году семьи, Воронеж, 16–18 мая 2024 года. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2024. С. 53–56.
27. Шевцова М. А. Поликультурность как профессионально важное качество личности будущего педагога // Стратегические ориентиры высшего и общего образования в условиях социально-культурных трансформаций: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Луганск, 04-05 декабря 2024 г.). Луганск: Луганский государственный педагогический университет, 2024. С. 218–222.

Статья поступила в редакцию 21.01.2026

УДК 37.018.46: 004: 37.012

Формирование цифровой культуры педагогов в системе дополнительного профессионального образования: опытно-экспериментальная проверка модели и педагогических условий

Шайхутдинова Дилара Радиковна,
старший преподаватель, кафедра экономики, учета и финансов, Сургутский государственный университет; г. Сургут, Россия, orcid.org/0009-0006-6602-5034;

Уварина Наталья Викторовна,
доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора профессионально-педагогического института по научной работе; профессор кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия, orcid.org/0000-0002-1490-3302;

Тимошина Ирина Назимовна,
доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе; профессор кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-4223-1344.

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена противоречием между потребностью во внедрении в систему ДПО методик и технологий, обеспечивающих присвоение педагогами социокультурных норм цифровой профессиональной деятельности, и отсутствием соответствующих разработок. Цель работы – опытно-экспериментальная проверка модели и педагогических условий формирования цифровой культуры педагогов в системе ДПО. В рамках формирующего эксперимента реализована структурно-функциональная модель, основанная на системном, культурологическом и контекстно-праксиологическом подходах, и педагогические условия: 1) применение форсайт-технологий для проектирования индивидуальной траектории профессионального развития педагогов; 2) организация горизонтального наставничества по разработке и апробации цифровых дидактических продуктов; 3) мониторинг индивидуального развития цифровой культуры педагога посредством рефлексивно-цифрового портфолио. Предложенная модель и педагогические условия успешно апробированы, что позволяет рекомендовать их использование в дополнительных профессиональных программах повышения квалификации педагогов, связанных с цифровыми образовательными технологиями.

Ключевые слова: Цифровая культура педагога,дополнительное профессиональное образование, структурно-функциональная модель, педагогические условия, форсайт-технологии, горизонтальное наставничество, рефлексивно-цифровое портфолио.

Developing a Digital Culture for Teachers in the Continuing Professional Education System: A Pilot Test of the Model and Pedagogical Conditions

Shaikhutdinova Dilara R.,
Senior Lecturer, Department of Economics, Accounting, and Finance, Surgut State University; Surgut, Russia, orcid.org/0009-0006-6602-5034;

Uvarina Natalya V.,
Doctor of Pedagogy, Professor, Deputy Director for Research, Vocational Pedagogical Institute; Professor, Department of Teacher Training for Professional Education and Subject Methods, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, orcid.org/0000-0002-1490-3302;

Timoshina Irina N.,
Doctor of Pedagogy, Vice-Rector for Research, Professor, Department of Theory and Methodology of Physical Education and Life Safety, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0003-4223-1344.

Abstract. The relevance of this study stems from the contradiction between the need to introduce methods and technologies into the continuing professional education system that ensure teachers' acquisition of sociocultural norms of digital professional activity, and the lack of corresponding developments. The aim of this study is to experimentally test a model and pedagogical conditions for developing teachers' digital culture in the continuing professional education system. As part of the formative experiment, a structural and functional model based on systemic, cultural, and contextual-praxeological approaches was implemented, along with the following pedagogical conditions: 1) the use of foresight technologies to design individual trajectories for teachers' professional development; 2) organizing horizontal mentoring for the development and testing of digital didactic products; 3) monitoring the individual development of teachers' digital culture through a reflective digital portfolio.

The proposed model and pedagogical conditions have been successfully tested, which allows us to recommend their use in additional professional development programs for teachers related to digital educational technologies.

Keywords: teacher digital culture, continuing professional education, structural and functional model, pedagogical conditions, foresight technologies, horizontal mentoring, reflective digital portfolio.

Введение.

Современный этап развития российского образования характеризуется углубляющейся цифровой трансформацией всех уровней образовательной системы. Принятие национального проекта «Образование», программы «Цифровая экономика Российской Федерации» и обновленных профессиональных стандартов педагогической деятельности актуализирует необходимость формирования у педагогов цифровой культуры как интегративного профессионально-личностного качества, обеспечивающего эффективное и безопасное использование цифровых технологий в образовательном процессе.

При этом анализ существующей практики дополнительного профессионального образования (ДПО) демонстрирует наличие устойчивого противоречия между объективной потребностью системы образования в педагогах, обладающих высоким уровнем цифровой культуры, и недостаточной разработанностью целостных, научно обоснованных моделей и педагогических условий ее формирования в системе ДПО.

Научные исследования, посвященные данной проблематике, затрагивают лишь отдельные аспекты цифровой культуры педагогов [Лазаринис и др. 2023; Леонтьева и др. 2022] или направлены на категорию будущих педагогов [Белова 2023; Ярычев, Гнатышина 2019; Ребко 2022; Шаухалова 2021]. Целенаправленная опытно-экспериментальная проверка модели и педагогических условий формирования цифровой культуры именно педагогов в системе ДПО до настоящего времени не проводилась. Результаты анализа проводимых программ повышения квалификации педагогов показывают, что целенаправленные программы формирования цифровой культуры в системе ДПО практически отсутствуют. В смежных областях (в развитии информационно-коммуникационной культуры, цифровой грамотности и компетентности и др.) существующие курсы носят инструментально-ориентированный характер и не обеспечивают системного становления ценностно-мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов цифровой культуры.

Цель исследования заключается в опытно-экспериментальной проверке модели педагогических условий формирования цифровой культуры педагогов в системе ДПО.

Задачи исследования: 1) проектирование, теоретическое обоснование и апробация модели формирования цифровой культуры педагогов в системе дополнительного профессионального образования; 2) выявление и экспериментальная проверка комплекса педагогических условий успешного функционирования модели.

Материалы и методы. Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Центра непрерывного повышения педагогического мастерства педагогических работников ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова» (г. Ульяновск) в рамках реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации для педагогических работников. Работа осуществлялась в три этапа (констатирующий, формирующий, контрольный) в течение 2024-2025 гг. В выборку вошли 100 учителей-предметников Ульяновской области, 50 человек из них составили экспериментальную группу (ЭГ) и 50 человек – контрольную группу (КГ), сопоставимые по численности и основным профессионально-демографическим характеристикам (педагогический стаж, направленность реализуемых программ, опыт использования цифровых технологий в педагогической практике).

В качестве основных материалов выступили: дополнительные профессиональные программы повышения квалификации, разработанные методические и дидактические материалы для реализации структурно-функциональной модели и педагогических условий формирования цифровой культуры в системе ДПО, а также критериально-диагностический аппарат.

В качестве методов исследования использовались: анализ и обобщение источников по проблеме исследования, педагогическое моделирование, педагогический эксперимент, опрос, тестирование, практико-ориентированные диагностические задания, методы математико-статистической обработки данных.

Результаты исследования и их обсуждение.

Цифровая культура педагога представляет собой интегративное качество личности, характеризующееся системой ценностно-мотивационных ориентаций,

знаний, умений, которое обеспечивает профессионально-педагогическую деятельность в цифровой среде с учетом социокультурных образцов.

В структурном отношении цифровая культура педагогов определена системой следующих взаимосвязанных компонентов: ценностно-мотивационного, когнитивного и деятельностного (таблица 1).

Таблица 1. Структурно-функциональное наполнение компонентов цифровой культуры педагогов

Компонент	Характеристика
Ценностно-мотивационный (ЦМК)	- открытость к цифровым инновациям при безусловном приоритете педагогической целесообразности; - осознание ценности цифровых технологий как инструмента для решения педагогических задач; - сформированность мотивации к созидательной деятельности по проектированию цифровой образовательной среды; - установка на эффективное, этичное и безопасное поведение в цифровом пространстве; - ориентация на приоритет гуманистических ценностей в педагогической деятельности в цифровой среде
Когнитивный (КК)	- системные знания о принципах, возможностях и ограничениях цифровых технологий в образовании; - понимание основ цифрового педагогического дизайна, цифровых методик и цифровой дидактики для трансформации образовательного процесса; - знания нормативных основ (право, безопасность, этика) педагогической работы в цифровой среде; - знания принципов критического поиска, анализа, оценки, отбора, проектирования цифрового образовательного контента и цифровых педагогических технологий; - знания о культурных паттернах и правилах цифрового взаимодействия, понимание их роли в регуляции своего поведения
Деятельностный (ДК)	- способность преобразовывать и создавать цифровые образовательные ресурсы, цифровые дидактические конструкты и цифровое образовательное пространство; - реализация устойчивых культурных паттернов профессионального поведения и взаимодействия в цифровой среде (цифровой этикет, цифровая безопасность, сетевая репутация, академическая этика); - способность к анализу и объективной оценке результатов своей созидательной цифровой деятельности (созданных ресурсов, спроектированной среды) и их педагогического воздействия; - прогностические способности оценки внедрения цифровых технологий – способность предвидеть долгосрочные последствия от внедрения цифровых технологий в учебный процесс, влияние на развитие обучающихся; - способность к оперативной коррекции своей профессиональной деятельности в цифровой среде на основе рефлексии ее эффективности, этичности, безопасности; - способность проводить критическую оценку соответствия применяемых или созданных цифровых решений принципу педагогической целесообразности, гуманистическим ценностям образования; - готовность к пересмотру и развитию своего цифрового мировоззрения на основе анализа меняющихся условий и новых этических вызовов

Выделенная структура цифровой культуры педагога фиксирует не только её содержание, но и внутреннюю логику формирования: от принятия смыслов и ценностей цифровизации – через освоение необходимых знаний – к устойчивым практикам цифровой педагогической деятельности с учетом социокультурных

образцов. Следовательно, переход от смыслов к практике предполагает реализацию специально организованной педагогической модели.

На формирующем этапе эксперимента в дополнительную профессиональную программу повышения квалификации педагогов, составляющих экспериментальную группу, была внедрена разработанная структурно-функциональная модель, а также комплекс педагогических условий. Обучение участников контрольной группы проводилось по программам без внесения предлагаемых изменений.

Методологическую основу модели формирования цифровой культуры педагогов в системе ДПО составила совокупность трех взаимосвязанных подходов: системного (общенаучный уровень, позволяющий представить исследуемый процесс как целостную педагогическую систему), культурологического (теоретико-методологическая стратегия, ориентирующая модель на ценностно-смысловые, этические и рефлексивные основания цифровой культуры, освоение культурных норм и сохранение гуманистических ценностей в цифровой среде) и контекстно-праксиологического (практико-ориентированная тактика, направленная на осмысление целесообразности и эффективности решения профессиональных задач с помощью цифровых технологий).

В соответствии с избранными методологическими подходами определены специфические принципы функционирования модели формирования цифровой культуры педагогов в системе ДПО: здоровьесберегающей и педагогически безопасной цифровой среды для обучающихся; этически ориентированного применения цифровых технологий в профессионально-педагогической деятельности; контекстно-обусловленной педагогической целесообразности применения цифровых технологий.

В структурном отношении модель формирования цифровой культуры педагогов в системе ДПО состоит из четырех взаимосвязанных компонентов: целевого (задает стратегический вектор подготовки педагогов на основе внешних и внутренних факторов), содержательного (раскрывается через тематические модули дополнительной профессиональной программы повышения квалификации), деятельностно-технологического (обеспечивает инструментально-методическую основу реализации программы) и оценочно-результативного (обеспечивает контроль и оценку динамики сформированности цифровой культуры педагогов, позволяет корректировать процесс обучения).

В процесс дополнительного профессионального образования были интегрированы следующие педагогические условия, обеспечивающие функционирование модели формирования цифровой культуры педагогов:

1) применение форсайт-технологий для проектирования индивидуальной траектории профессионального развития педагогов позволило обеспечить целеполагание, перспективное планирование и осознанное принятие ценностей цифровой культуры;

2) организация горизонтального наставничества по разработке и апробации цифровых дидактических продуктов обеспечила практико-ориентированное сотрудничество, взаимообмен опытом и совместную преобразующую деятельность педагогов в цифровой среде.

3) мониторинг индивидуального развития цифровой культуры педагога посредством рефлексивно-цифрового портфолио позволил реализовать рефлексивное сопровождение, диагностику динамики и коррекцию образовательной

траектории.

В соответствии с принятым в исследовании определением цифровой культуры педагога был подобран диагностический инструментарий на основе принципа содержательной соотнесённости: каждый компонент оценивался методикой, направленной на фиксацию именно тех проявлений, которые отражают его сущностные характеристики, что повысило надёжность полученных результатов и обоснованность выводов о влиянии реализованных педагогических условий.

Оценка сформированности Ц-МК цифровой культуры педагогов осуществлялась с помощью опросника Т. И. Беловой [Белова 2023]. Методика представляет собой опросный инструмент самооценки.

Диагностика сформированности КК цифровой культуры была осуществлена с использованием шкалы 1 «Функциональная готовность» опросника «Цифровая компетентность педагогов» [Леньков и др. 2022], позволяющей количественно оценить уровень сформированности знаний и представлений, обеспечивающих осознанную ориентацию и принятие решений в цифровой среде. Интегральный показатель КК рассчитывался как суммарное либо среднее значение по пунктам шкалы.

Диагностика сформированности ДК цифровой культуры педагога была проведена с помощью диагностической игры «Цифровая культура педагога» [Белова 2023], позволяющей оценить уровень владения цифровыми инструментами и способами их педагогически целесообразного применения в типовых профессиональных ситуациях.

Для проведения констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы были выделены уровни сформированности компонентов ЦК педагогов ДО (Таблица 2), что обеспечило возможность их последующей оценки, интерпретации и сравнительного анализа в динамике эксперимента.

Таблица 2. Характеристика уровней сформированности компонентов цифровой культуры педагогов

Компонент	Уровни сформированности ЦК педагогов		
	Высокий («В»)	Средний («С»)	Низкий («Н»)
Ц-МК	Осознанно принимает цифровые технологии как ресурс повышения качества образовательного процесса. Педагог проявляет устойчивую внутреннюю мотивацию к использованию цифровых технологий	Признаёт эффективность цифровых технологий, однако мотивация использования носит преимущественно ситуативный характер (зависит от требований, условий, поддержки). Педагог готов применять цифровые средства при наличии понятных инструкций/примеров	Педагог не воспринимает цифровизацию как профессиональную ценность; выражены настороженность/ сопротивление, преобладает внешняя мотивация («по требованию»); избегает цифровых форм работы

КК	Имеет системные знания о возможностях цифровой образовательной среды; знает основы цифровой дидактики, оценки качества цифровых материалов, нормативноэтические нормы использования цифровых ресурсов	Обладает фрагментарными, но достаточными для типовых задач знаниями; ориентируется в распространённых цифровых инструментах и ресурсах, однако испытывает затруднения при обосновании выбора, проектировании целостных решений и учёте рисков/ ограничений	Знания поверхностные/ несистемные; педагог слабо ориентируется в цифровых ресурсах; затрудняется в планировании и обосновании цифровых решений; не владеет базовыми представлениями о требованиях к качеству, безопасности и этике
ДК	Уверенно применяет цифровые инструменты в планировании, реализации и анализе образовательного процесса; создаёт/ адаптирует цифровые материалы, организует цифровую профессиональную коммуникацию с соблюдением этики и безопасности	Использует цифровые средства для выполнения стандартных задач (подготовка материалов, коммуникация, поиск ресурсов), но действует по шаблону; затрудняется в интеграции инструментов в целостный образовательный сценарий и в создании собственных материалов	Владение цифровыми навыками минимально; применение цифровых средств эпизодическое или формальное; испытывает выраженные трудности в работе с базовыми программами/сервисами, не обеспечивает устойчивую организацию деятельности в цифровой среде

Результаты констатирующего этапа эксперимента в ЭГ и КГ представлены в Таблице 3.

Таблица 3. Уровни сформированности цифровой культуры педагогов ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента

Компонент	Группа	Уровни, %			x^2	*df*	*p*
		В	С	Н			
Ц-МК	ЭГ	0	84	16	1.52	1	0.22
	КГ	0	92	8			
КК	ЭГ	4	80	16	1.98	2	0.37
	КГ	10	80	10			
ДК	ЭГ	8	38	54	1.78	2	0.41
	КГ	12	40	48			

*Примечание: по Ц-МК высокий уровень отсутствует в обеих группах (нулевая суммарная частота по столбцу), поэтому проверка различий выполнена корректно по двум уровням («средний/низкий»), что даёт *df* =1. Во всех случаях различия статистически незначимы при ⊠=0.05 (p>0.05), что позволяет рассматривать ЭГ и КГ как сопоставимые по исходным уровням на констатирующем этапе эксперимента.

На констатирующем этапе эксперимента в обеих группах доминирует средний уровень сформированности Ц-МК, что отражает наличие у большинства педагогов базовой позитивной установки на использование цифровых средств и частично сформированной внутренней мотивации к их педагогически целесообразному

применению, однако без устойчивой ценностной интеграции цифровых практик в профессиональную позицию. В ЭГ средний уровень составляет 84%, низкий – 16%; в КГ средний уровень выше (92%). Принципиально важно, что высокий уровень по Ц-МК не зафиксирован ни в ЭГ, ни в КГ (0%), что указывает на дефицит выраженной профессионально-ценностной ориентации на цифровую трансформацию педагогической деятельности и недостаточную сформированность устойчивых мотивов саморазвития в цифровой сфере. Статистическая проверка различий между ЭГ и КГ по Ц-МК не выявила значимых расхождений (x^2 =1,52; df=1; p=0,22), следовательно, исходные ценностно-мотивационные предпосылки использования цифровых ресурсов у педагогов из ЭГ и КГ можно считать сопоставимыми.

В обеих группах у 80% педагогов был выявлен средний уровень сформированности КК цифровой культуры. В ЭГ 16% респондентов отнесены к низкому уровню и 4% – к высокому; в КГ низкий уровень выявлен у 10%, высокий – у 10%. При этом различия между ЭГ и КГ по КК статистически незначимы (x^2 =1,98; df=2; p=0,37), то есть зафиксированные расхождения по долям высокого и низкого уровней не достигают уровня статистической доказательности и не нарушают исходную эквивалентность групп. В целом это свидетельствует о наличии у большинства респондентов базовых и частично систематизированных знаний о цифровых инструментах и способах их применения, однако данные представления носят фрагментарный характер, что затрудняет перенос знаний в новые образовательные ситуации и принятие педагогом обоснованных методических решений.

На констатирующем этапе эксперимента в ЭГ доминирует низкий уровень сформированности ДК цифровой культуры: к нему отнесены 54% педагогов; средний уровень зафиксирован у 38%, высокий – у 8%. В КГ низкий уровень составил 48%, средний – 40%, высокий – 12%. Межгрупповое сравнение по ДК также не выявило значимых различий (x^2=1,78; df=2; p=0,41), что подтверждает сопоставимость ЭГ и КГ. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у большинства педагогов цифровое педагогическое действие реализуется преимущественно в форме воспроизводимого использования отдельных инструментов в типовых ситуациях при ограниченной вариативности и недостаточно выраженной рефлексивной регуляции выбора средств.

Сопоставление распределений уровней по компонентам цифровой культуры показывает, что в ЭГ и КГ на констатирующем этапе доминирует средний уровень по двум компонентам Ц-МК и КК. Статистическая проверка по критерию x^2 Пирсона демонстрирует отсутствие значимых межгрупповых различий по всем трём компонентам (p>0.05). Следовательно, ЭГ и КГ являются исходно однородными по измеряемым параметрам, а выявленные на констатирующем этапе различия носят характер эмпирических колебаний и не могут интерпретироваться как систематическое преимущество одной группы над другой.

Результаты контрольного этапа эксперимента в ЭГ и КГ представлены в Таблице 4.

Таблица 4. Уровни сформированности цифровой культуры педагогов ЭГ и КГ на контрольном этапе педагогического эксперимента

Компонент	Группа	Уровни, %			x^2	*df*	*p*
		В	С	Н			
Ц-МК	ЭГ	18	78	4	7.49	2	0.024
	КГ	2	90	8			

КК	ЭГ	40	58	2	9.01	2	0.011
	КГ	14	80	6			
ДК	ЭГ	44	54	2	8.81	2	0.012
	КГ	18	34	48			

На контрольном этапе эксперимента было выявлено изменение распределения уровней по всем трём компонентам цифровой культуры. В ЭГ положительные изменения выражены значительно сильнее, чем в контрольной, где динамика носит умеренный характер.

Уровень сформированности Ц-МК в ЭГ по сравнению с констатирующим этапом изменился: доля педагогов с высоким уровнем повысилась с 0% до 18%, при одновременном сокращении низкого уровня с 16% до 4%. Доля среднего уровня закономерно снизилась с 84% до 78%, что отражает переход части респондентов из «базовой позитивной установки» в более устойчивую и осознанную мотивационную позицию. В КГ изменения минимальны: высокий уровень вырос с 0% до 2%, средний незначительно снизился с 92% до 90%, низкий уровень остался 8%. Межгрупповые различия на контрольном этапе по Ц-МК статистически значимы (x^2=7,49; df=2; p=0,024), что указывает на более выраженную позитивную динамику именно в ЭГ.

На контрольном этапе в экспериментальной группе преобладающим стал высокий уровень сформированности КК цифровой культуры: доля педагогов с высоким уровнем возросла с 4% до 40% (увеличение на 36%), а низкий уровень сократился с 16% до 2%. Это означает переход от фрагментарных представлений о цифровых средствах к более систематизированным знаниям и пониманию способов их педагогически целесообразного применения. Доля среднего уровня снизилась с 80% до 58%, что может быть интерпретировано как перераспределение из «среднего» в «высокий» уровень. В КГ изменения носят умеренный характер: высокий уровень увеличился с 10% до 14%, низкий снизился с 10% до 6%, средний уровень сохранился на 80%. Различия между ЭГ и КГ по КК на контрольном этапе статистически значимы (x^2=9,01; df=2; p=0,011), что подтверждает неодинаковую интенсивность изменений в группах.

В ЭГ были зафиксированы положительные изменения в уровнях сформированности ДК цифровой культуры. По сравнению с констатирующим этапом количество педагогов с высоким уровнем увеличилось с 8% до 44%, а количество педагогов с низким уровнем уменьшилось на 52%. Снижение среднего уровня с 38% до 54% отражает переход значительной части педагогов к более самостоятельному, вариативному и рефлексивно регулируемому использованию цифровых технологий (выбор средств становится более обоснованным и гибким). В КГ изменения ограничены: высокий уровень вырос с 12% до 18%, средний снизился на 6%, низкий уровень не изменился (48%). Межгрупповое сравнение по ДК на контрольном этапе также выявляет статистически значимые различия (x^2=8,81; df=2; p=0,012).

Таким образом, анализ процентного соотношения уровней сформированности ЦК педагогов из ЭГ на констатирующем и контрольном этапах эксперимента позволяет сделать следующие выводы. В результате реализации трёх выделенных педагогических условий произошло качественное изменение уровней сформированности Ц-МК: мотивационно-стимулирующая среда обеспечила переход от внешней регламентированности использования цифровых средств

к их внутреннему принятию как педагогически значимого ресурса повышения качества образования. Одновременно зафиксировано систематическое углубление и структурирование знаний о цифровых образовательных ресурсах и способах их педагогически обоснованного применения (КК). Значимый рост ДК выразился в выраженной динамике сформированности цифровых умений: от эпизодического использования отдельных сервисов к устойчивой проекции цифровых практик в планировании, реализации и анализе образовательного процесса.

Анализ процентного соотношения уровней сформированности ЦК педагогов из КГ на констатирующем и контрольном этапах позволил выявить незначительную динамику показателей по всем трём компонентам, что свидетельствует о сохранении исходного уровня сформированности ЦК при традиционном режиме дополнительного профессионального образования. Сопоставление результатов ЭГ и КГ показывает, что положительная динамика в ЭГ носит более выраженный и структурно согласованный характер, тогда как в КГ изменения проявляются преимущественно как ограниченные сдвиги без целенаправленного усиления взаимосвязи ценностно-мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов.

Таким образом, эмпирически подтверждается эффективность разработанной модели и педагогических условий ее реализации для целенаправленного повышения уровня цифровой культуры педагогов и обеспечения качественного усиления цифровой трансформации образовательной практики.

Заключение. Проведенное исследование было направлено на опытно-экспериментальную проверку модели и педагогических условий формирования цифровой культуры в системе ДПО. Сравнительный анализ поставленных задач с полученными результатами позволяет сделать следующие выводы:

1) разработана структурно-функциональная модель формирования цифровой культуры в системе ДПО и эмпирически доказана ее результативность, методологической основой которой выступила совокупность системного, культурологического и контекстно-праксиологического подходов. Реализация модели осуществлялась с учетом специфических принципов функционирования: здоровьесберегающей и педагогически безопасной цифровой среды для обучающихся; этически ориентированного применения цифровых технологий в профессионально-педагогической деятельности; контекстно-обусловленной педагогической целесообразности применения цифровых технологий;
2) обоснован комплекс педагогических условий и экспериментально доказана его эффективность: а) применение форсайт-технологий для проектирования индивидуальной траектории профессионального развития педагогов; б) организация горизонтального наставничества по разработке и апробации цифровых дидактических продуктов; в) мониторинг индивидуального развития цифровой культуры педагога посредством рефлексивно-цифрового портфолио.

Перспективными направлениями дальнейших исследований представляются: разработка методики оценки долгосрочного влияния предложенной модели на реальную педагогическую практику; адаптация модели для различных категорий педагогов и руководителей образовательных организаций; сравнительный анализ эффективности модели в разных региональных системах ДПО.

Следовательно, цель исследования достигнута, задачи решены, а полученные результаты могут служить научной основой для модернизации программ повышения

квалификации педагогов, связанных с интеграцией цифровых технологий в образовательный процесс.

Источники и литература:

1. Белова Т. И. Диагностический инструментарий оценки сформированности цифровой культуры будущих педагогов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29. № 2. С. 151–160.
2. Леньков С. Л., Рубцова Н. Е., Ефремова Г. И. Опросник «цифровая компетентность педагогов»: разработка и психометрическая проверка // Вестник ТвГТУ. Серия «Науки об обществе и гуманитарные науки». 2022. № 2 (29). С. 47–63.
3. Леонтьева А. В., Ковалева Н. В., Хатит Ф. Р. Цифровая культура как инновационный компонент профессиональной деятельности педагога // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2022. Т. 14. № 2. С. 49–56.
4. Ребко О. В. Цифровая культура будущих педагогов: результаты анализа и оценки // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2022): сб. статей III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 17–18 ноября 2022 г. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. С. 135–147.
5. Шаухалова Р. А. Педагогическая система формирования цифровой культуры студентов бакалавриата в информационно-образовательной среде университета: Дисс… канд. пед. наук. Грозный, 2021. 216 с.
6. Ярычев Н. У., Гнатышина Е. В. Теоретические аспекты применения деятельностно-рефлексивного подхода к формированию цифровой культуры учителя // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2019. Т. 11. № 4 (46). С. 31–37.
7. Lazarinis F., Panagiotakopoulos T., Karatrantou E., Kameas A. Cultivating International Teachers Community of Practice by Non-Formal Professional Development // Quaderni di Comunità. 2023. – URL: https://www.quadernidicomunita.it/index.php/qdc/article/view/102 (дата обращения: 22.01.2026).

Статья поступила в редакцию 23.04.2026

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.881.111.1

Потенциал STEAM-технологии при подготовке учащихся ко Всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку

Разорвина Анна Сергеевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, *Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0001-5637-021X;*

Куварина Екатерина Николаевна,
старший преподаватель, кафедра иностранных языков, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-5214-4220.

Аннотация. В последние десятилетия образовательные технологии претерпели значительные изменения, что связано с развитием информационных технологий, изменением подходов к обучению и необходимостью подготовки учащихся к вызовам современного мира. Одним из наиболее актуальных направлений в образовании является внедрение STEAM-технологии, которая сочетает в себе науку, технологии, инженерное дело, искусство и математику. Этот инновационный подход способствует углублённому освоению учебного материала, а также развитию критического мышления, творческих способностей, навыков междисциплинарного взаимодействия. STEAM-технология становится востребованной в контексте подготовки старшеклассников к Всероссийской олимпиаде по английскому языку, позволяя создать более мотивирующую и эффективную образовательную среду, поскольку традиционные схемы обучения зачастую оказываются недостаточно эффективными при работе с современными типами заданий. Олимпиадные испытания требуют не только глубокого знания языка, но и умения выполнять сложные нестандартные задания, интегрировать знания из разных областей, креативно мыслить и быстро принимать решения в условиях ограниченного времени.

Ключевые слова: STEAM-технология, Всероссийская олимпиада школьников, навыки междисциплинарного взаимодействия, критическое мышление, интегративность заданий.

The Potential of STEAM Technology in Preparing Students for the All-Russian School Olympiad in English

Razorvina Anna S.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, https://orcid.org/0000-0001-5637-021X

Kuvarina Ekaterina N.,
Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, https://orcid.org/0000-0002-5214-4220

Abstract. Educational technologies have undergone significant changes in recent decades, driven by the development of information technology, changing approaches to learning, and the need to prepare students for the challenges of the modern world. One of the most pressing trends in education is the implementation of STEAM technology, which combines science, technology, engineering, art, and mathematics. This innovative approach promotes in-depth learning of educational material, as well as the development of critical thinking, creativity, and interdisciplinary interaction skills. STEAM technology is becoming increasingly popular in the context of preparing high school students for the All-Russian English Language Olympiad, helping to create a more motivating and effective educational environment, as traditional teaching methods often prove ineffective when dealing with modern types of assignments. Olympiad challenges require not only a deep knowledge of the language but also the ability to solve complex, non-standard tasks, integrate knowledge from different fields, think creatively, and make quick decisions under time constraints.
Keywords: STEAM technology, All-Russian School Olympiad, interdisciplinary interaction skills, critical thinking, integrated assignments.

В настоящее время содержание заданий Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку демонстрирует устойчивую тенденцию к качественным изменениям. Прежде всего, эти изменения ориентированы на формирование не только прочных языковых знаний, но и универсальных учебных, а также исследовательских умений. По мнению ряда ученых-методистов, современные олимпиады выходят за пределы проверки исключительно академических знаний, превращаясь в площадку для развития целого комплекса компетенций. Данные положения подтверждаются исследованиями А. П. Гулова, который отмечает, что участие школьников во Всероссийской олимпиаде по английскому языку способствует формированию творческих способностей и развитию навыков критического мышления, а олимпиадные задания предусматривают создание учащимися собственных речевых продуктов и требуют от них владения жанровыми особенностями текста и стратегиями решения сложной речевой коммуникативной задачи [Гулов 2023].

Вместе с тем существующая практика подготовки старшеклассников ко Всероссийской олимпиаде по английскому языку по-прежнему опирается преимущественно на традиционные формы и методы, ориентированные на изолированную отработку отдельных видов речевой деятельности и языковых явлений. Это приводит к несоответствию между характером современных олимпиадных заданий, требующих интеграции предметных знаний, развития критического и творческого мышления, и теми педагогическими инструментами, которыми фактически располагает учитель.

В результате потенциал олимпиадного движения как ресурса развития метапредметных и исследовательских умений реализуется не в полной мере. В данной связи проблемой исследования выступает недостаточная разработанность подходов к использованию STEAM-технологии в процессе подготовки школьников ко Всероссийской олимпиаде по английскому языку.

Целью данного исследования является раскрытие обучающего потенциала STEAM-технологии при подготовке старшеклассников ко Всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку и обоснование возможностей ее интеграции в реальную педагогическую практику.

В соответствии с поставленной целью были сформулированы следующие задачи:

1. охарактеризовать современные требования к содержанию и структуре заданий Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку;

2. проанализировать теоретические основы STEAM-подхода и определить его ресурс для обучения иностранному языку в старшей школе;

3. на основе теоретического анализа и эмпирических данных описать возможные направления применения STEAM-технологии в системе олимпиадной подготовки по английскому языку.

Указанные тенденции обуславливают актуальность применения инновационных образовательных подходов, способных обеспечить комплексную подготовку к участию в олимпиадах. В данном контексте особый интерес представляет STEAM-технология, принципы которой – междисциплинарность, интеграция знаний, развитие креативного и критического мышления – органично соответствуют современным требованиям олимпиадного движения. Рассмотрим структуру олимпиадных заданий с точки зрения возможности применения STEAM-подхода.

Следует отметить расширение тематики самих олимпиадных заданий, что выражается во всем большем включении материалов, касающихся не только традиционных лингвистических аспектов – лексики, грамматики, аудирования, письма и чтения – но и вопросов культуры, истории, а также межпредметных связей. В частности, задания охватывают такие направления, как литература, экономика, социология, лингвострановедение, что, с одной стороны, способствует интеграции полученных знаний, а с другой – стимулирует развитие аналитических и творческих умений школьников. Как показывает анализ модели Герценовской олимпиады школьников по иностранным языкам, включение жанрового разнообразия, лингвистических и лингвострановедческих компонентов, а также востребованных у «цифрового» поколения форматов блога и сторителлинга позволяет более полно использовать потенциал олимпиад для формирования у учащихся широкого кругозора и готовности к самостоятельной аналитической работе с текстами разной тематики и формата [Фролова 2025].

Каждый этап олимпиады имеет свои особенности, чаще всего задания классифицируют на четыре основные группы: «Чтение», «Аудирование», «Лексика и грамматика», а также «Письмо» и «Говорение» (устная часть), причем первые три являются обязательным ядром на всех уровнях олимпиады [Всероссийская олимпиада 2024].

Раздел «Чтение». Как отмечено в современных исследованиях, данный компонент олимпиад направлен на проверку способности участников к пониманию и интерпретации английских письменных текстов разной тематики и жанра. Исследования, посвященные анализу заданий данного раздела ВсОШ по английскому языку, показывают, что преимущественно используются современные аутентичные тексты

проблемно-поискового характера, тематически и социокультурно адекватные возрасту участников и заявленному уровню сложности [Горшкова, Максимчик 2020].

Типовые задания включают подбор правильных ответов по содержанию, установление соответствия между абзацами и предложенными заголовками, заполнение пропусков в тексте (gap-filling), определение истинности или ошибочности утверждений, а также анализ деталей, подтекста и авторской позиции. Важнейшими требованиями к данному разделу выступают умение выделять основную идею, находить и сопоставлять детали, осуществлять синтез информации, а также распознавать интенцию автора и эмоционально-семантическую окраску текста. Критерии оценивания предполагают не только точность выбранных ответов, но и полноту анализа, учет уровня сложности – наиболее продвинутые задания требуют не только поверхностного понимания, но и глубокой интерпретации сопутствующей информации [Методические рекомендации 2025].

Именно в контексте подготовки к данному разделу STEAM-технология демонстрирует свой потенциал. Работа с научно-популярными текстами по робототехнике, экологии, медицине или космическим технологиям (компоненты Science, Technology) позволяет учащимся одновременно осваивать лексику по данным темам и развивать аналитические навыки, необходимые для понимания сложных аутентичных материалов. Интеграция художественного компонента (Art) через анализ культурных аллюзий, метафор и авторской позиции формирует целостное восприятие текста. Кроме того, задания на установление логических связей между частями текста и систематизацию информации соотносятся с инженерным (Engineering) и математическим (Mathematics) компонентами STEAM, развивая структурное мышление учащихся.

В разделе «Аудирование» основной целью является проверка умения учащихся воспринимать и интерпретировать устную английскую речь. В олимпиадных заданиях этого раздела преимущественно используется аутентичный языковой материал (аудиозаписи диалогов, монологов, интервью, радио- и телепередач), что соответствует современным тенденциям в образовании, ориентированным на коммуникативный подход [Горшкова, Максимчик 2020; Методические рекомендации 2025].

Задания включают альтернативный выбор (true/false), множественный выбор (multiple choice), установление последовательности событий (rearrangement), выполнение заданий на сопоставление фрагментов (matching), заполнение пропусков (completion), а также понимание мнений и эмоций говорящих. При этом от участников ожидается не только корректный выбор ответов, но и умение воспринимать информацию с одного-двух прослушиваний, выделять основную мысль и отбрасывать второстепенные детали [Горшкова, Максимчик 2020; Методические рекомендации 2025].

STEAM-подход существенно обогащает подготовку к разделу «Аудирование» за счет использования аутентичных междисциплинарных материалов. Научные подкасты, лекции на платформе TED, интервью с инженерами, представителями IT-сферы и экологами погружают учащихся в реальную коммуникативную среду, где английский выступает инструментом познания мира науки и технологий. Такой формат работы формирует не только навыки восприятия устной речи, но и расширяет тематический кругозор, что особенно значимо для выполнения олимпиадных заданий с нестандартным содержанием.

Одной из ключевых особенностей заданий олимпиады по английскому языку является их интегративность, проявляющаяся в совмещении аудирования и чтения. Исследователи отмечают, что такие задания требуют от школьников сопоставления

информации, полученной из различных видов речевой деятельности, что способствует развитию не только языковой, но и социокультурной компетенции, и умений работать с текстом как с целостным информационным блоком [Горшкова, Максимчик 2020; Методические рекомендации 2025].

Анализ материалов олимпиад последних лет показывает, что интегрированные задания остаются одним из наиболее трудных элементов для участников: даже сильные учащиеся 9-11 классов допускают ошибки при распределении внимания между несколькими задачами и при объединении данных из прослушанного и прочитанного текстов. Это во многом объясняется тем, что подобный формат встречается главным образом на региональном и заключительном этапах и не представлен широко в типовых учебных пособиях, что создает дефицит тренировочного материала олимпиадного уровня [Всероссийская олимпиада 2024].

Преодоление указанных трудностей становится возможным благодаря систематическому применению STEAM-методологии, которая изначально ориентирована на интеграцию различных видов деятельности. Выполнение STEAM-проектов, предполагающих одновременную работу с текстовыми и аудиовизуальными источниками, формирует у школьников навыки переключения между задачами и синтеза разнородной информации, что непосредственно подготавливает их к успешному выполнению интегративных олимпиадных заданий.

Третий раздел – «Лексика и грамматика» – позволяет определить уровень овладения языковыми средствами, а также оценить коммуникативные навыки применения лексико-грамматических конструкций в разнообразных ситуациях. В методических материалах к Всероссийской олимпиаде школьников подчеркивается, что лексико-грамматический тест не ограничивается проверкой знания отдельных правил, а служит основой для последующего успешного выполнения продуктивных заданий, поскольку формирует языковую базу для решения коммуникативных задач на письме и в устной речи. В заданиях данного раздела используются задания на word formation (преобразование частей речи, форм времени и степеней сравнения), заполнение пропусков в тексте, трансформацию предложений (активный/пассивный залог, прямая/косвенная речь), исправление ошибок, а также тексты множественного выбора.

Требования к участникам предполагают демонстрацию развитого словарного запаса, уверенного владения основными и сложными грамматическими структурами, а также умения адаптировать языковые средства под конкретную коммуникативную задачу. Критерии оценивания лексико-грамматического теста, зафиксированные в требованиях к организации олимпиадных этапов, ориентированы на точность выполнения заданий и умение применять усвоенные правила в новых ситуациях; за каждый правильно выполненный элемент, как правило, начисляется балл, что позволяет объективно ранжировать участников по уровню сформированности языковой компетенции [Методические рекомендации 2025].

В рамках STEAM-методологии лексико-грамматическая подготовка приобретает практико-ориентированный характер: учащиеся осваивают академическую и научно-техническую лексику не изолированно, а через контекстуальные задания. Как подчеркивают А. П. Кононенко и соавторы, использование цифровых ресурсов (веб-помощников, чат-ботов, многоязычных словарей-переводчиков) в творческих заданиях позволяет проверять не только углубленные знания языка, но и то, как существующие предметные знания обучающихся в определенной области наук

«встраиваются» в языковую деятельность, тем самым демонстрируя одновременно языковую и предметную компетентность [Кононенко и др. 2023]. На наш взгляд, подобный формат работы ориентирован на универсальные навыки анализа и решения задач: учащимся необходимо понимать формулировки, выстраивать логику рассуждения и план решения в условиях ограниченного времени.

Задания на проверку продуктивных навыков письма и говорения также имеют выраженный творческий и жанрово-ориентированный характер. Как отмечают А. В. Божкова и М. Ю. Лопатина, включение в олимпиадные материалы различных видов творческого письма (статья, рассказ, отчет, эссе и т. д.) обуславливает необходимость целенаправленной подготовки к разным жанрам: освоения их структуры, стиля (формальный, неформальный, нейтральный), технологии написания и специфики оформления [Божкова, Лопатина 2023].

Развитие продуктивных навыков письма и говорения органично вписывается в STEAM-парадигму, где компонент Art занимает центральное место в формировании креативного подхода к решению коммуникативных задач. Создание текстов с опорой на визуальный образ, построение монологов, участие в дебатах – все эти форматы работы развивают творческое мышление и навыки самопрезентации, востребованные на олимпиадных испытаниях.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что современные олимпиадные задания по английскому языку характеризуются выраженной междисциплинарностью, интегративностью и ориентацией на развитие когнитивных особенностей высокого порядка. Традиционные методы подготовки, сосредоточенные исключительно на отработке языковых навыков, оказываются недостаточно эффективными в новых условиях. Выявленные тенденции обуславливают необходимость внедрения образовательных технологий, способных обеспечить комплексное развитие языковой, когнитивной и метапредметной компетенций. STEAM-технология, базирующаяся на принципах интеграции науки, технологий, инженерии, искусства и математики, представляется оптимальным инструментом для достижения данной цели.

Представленные выше положения о структуре и содержании олимпиадных заданий позволяют определить основные точки соприкосновения с принципами STEAM-подхода. Так, современные зарубежные исследователи рассматривают STEAM-образование как комплексный междисциплинарный подход, интегрирующий науку, технологии, инженерию, искусство и математику для решения практических задач, и развития у учащихся креативности, и навыков решения проблем. В ряде работ подчеркивается, что вовлечение школьников в STEAM-проекты на основе робототехники, программирования, научных экспериментов и литературного компонента способствует развитию мышления учащихся, а также повышает учебную мотивацию и их вовлеченность [Lada 2025; Fujisawa et al. 2026]. Одновременно отмечается, что успешная реализация данного похода требует учета аспектов устойчивого развития: проекты должны быть связаны с реальными жизненными ситуациями, формировать ответственное отношение к окружающей среде и развивать умение находить обоснованные решения [Šmitienė 2024].

Наиболее значимым преимуществом STEAM-обучения представляется его междисциплинарный характер, обеспечивающий глубокую связь между английским языком и другими предметными областями. В рамках STEAM-проектов английский язык может выступать как средство исследования, коммуникации и представления научно-технических идей: учащиеся обсуждают результаты экспериментальной

работы, готовят презентации, описывают ход проекта и его значимость, тем самым формируя одновременно языковую и содержательно-предметную компетентность. Такой формат позволяет создать образовательную среду, в которой школьники самостоятельно открывают новые знания, обсуждают их на английском языке и получают опыт, релевантный задачам олимпиадного движения.

Особое внимание в исследованиях уделяется проектной деятельности как центральному элементу STEAM-методологии. Подчеркивается, что участие в исследовательских и практико-ориентированных проектах способствует развитию самостоятельности мышления, критического анализа, навыков презентации и аргументации, а также готовности работать в междисциплинарных командах [Šmitienė 2024; Fujisawa et al. 2026].

В контексте подготовки к олимпиадам это означает, что старшеклассники не только осваивают профильные знания, но и учатся применять английский язык в нестандартных ситуациях решения комплексных задач, что напрямую соотносится с целями олимпиадного движения по развитию метапредметных и исследовательских умений. Проектная деятельность в рамках STEAM-методологии выполняет системообразующую функцию, поскольку именно в проекте происходит синтез всех компонентов: научного исследования (Science), применения цифровых инструментов (Technology), решения практических задач (Engineering), творческого оформления и презентации результатов (Art), а также работы с количественными данными (Mathematics).

В контексте подготовки к олимпиаде по английскому языку проекты могут быть ориентированы на исследование актуальных междисциплинарных тем: экологические проблемы и устойчивое развитие, искусственный интеллект и этика технологий, космические исследования, биотехнологии. Такой формат работы обеспечивает освоение академической и научно-технической лексики в аутентичном контексте, развивает навыки поиска и критического анализа информации на английском языке, а также формирует уверенность в публичном выступлении.

Например, проект «Возобновляемые источники энергии» предполагает: изучение таких аутентичных материалов, как научные статьи и отчеты на английском языке (развитие навыков чтения), просмотр видеолекций и документальных фильмов (аудирование), подготовку аналитического текста с использованием специализированной терминологии (письмо, лексика и грамматика), защиту проекта перед аудиторией с ответами на вопросы (говорение). Такой комплексный формат моделирует условия олимпиадных испытаний и способствует формированию у школьников целостного представления о применении английского языка как инструмента профессиональной коммуникации.

Следует отметить, что STEAM-технология предполагает активное использование цифровых платформ, интерактивных ресурсов, а также симуляционных и исследовательских компьютерных программ, которые открывают дополнительные возможности для индивидуализации обучения. Благодаря этому формируется высокий уровень мотивации, что является необходимым условием успешной олимпиадной подготовки.

На основе анализа структуры олимпиадных заданий и принципов STEAM-методологии нами разработано примерное тематическое планирование подготовки ко Всероссийской олимпиаде школьников (Таблица 1). Данное планирование отражает последовательную интеграцию всех компонентов STEAM в учебный процесс:

Science – работа с научно-популярными текстами, анализ исследований, изучение актуальных проблем естественных наук;

Technology – использование цифровых платформ, интерактивных ресурсов, подкастов и видеолекций;

Engineering – решение логических и аналитических задач, проектирование, структурирование информации;

Art – развитие креативного мышления, анализ художественных текстов, творческие задания на письмо и говорение;

Mathematics – работа с данными, статистический анализ, логическое обоснование выводов.

Занятия организованы таким образом, чтобы каждый этап олимпиадной подготовки был связан с одним или несколькими STEAM-компонентами, что обеспечивает целостность и системность образовательного процесса.

Таблица 1. Примерное тематическое планирование подготовки к Всероссийской олимпиаде школьников с использованием STEAM-технологий

№	Тема	Количество часов	Теорет. часы	Практ. часы
1-2	Введение, анализ формата ВСОШ, диагностика	2	1	1
3-4	Аудирование: базовые и продвинутые стратегии	2	1	1
5-6	Практическое аудирование на STEAM-темы (робототехника, экология, медицина)	2		2
7-8	Чтение. Стратегии, отработка с аутентичными текстами	2	1	1
9-10	Разбор текстов научно-популярного и художественного характера (STEAM)	2	1	1
11	Лексика: работа с академическим и научным словарём	1	1	
12	Практические задания по лексике (STEAM-викторины, лексические карты)	1		1
13	Грамматика: обзор сложных структур, необходимых для олимпиад	1	1	
14	Практика: грамматические задачи с применением примеров из STEAM	1		1
15	STEAM-проект: выбор темы, мозговой штурм, постановка задачи	1	1	
16	Сбор материалов для проекта, обработка информации на английском	1	1	
17-18	Работа над проектом: разделение ролей, подготовка презентаций	2	1	1
19	Практика: аудирование и чтение на материале работ TED, научных и технических подкастов	1		1

20	Выполнение практических заданий в формате олимпиады (групповая работа)	1		1
21-22	Коммуникативные упражнения: дебаты, ролевые игры (STEAM-темы)	2	1	1
23	Групповой анализ и исправление ошибок	1		1
24-25	Подготовка презентаций мини-проектов, тренировка публичной защиты	2	1	1
26-27	Практические упражнения: олимпиадные тексты на чтение, аудирование с элементами анализа	2	1	1
28-29	Контрольные задания и тренинг по лексике и грамматике	2	1	1
30	Самооценка, рефлексия, анализ достижений	1	1	
31-32	Финальная презентация STEAM-проектов	2	1	1
33-34	Итоговое повторение, тест, разбор типичных ошибок, рекомендации по дальнейшей подготовке	2	1	1
	Итого	**34**	**16**	**18**

Как видно из представленного планирования, STEAM-компоненты последовательно интегрируются в различные этапы подготовки. Занятия 5-6 и 9-10 ориентированы на работу с научно-техническим контентом (Science, Technology): аудирование материалов по робототехнике, экологии, медицине, анализ научно-популярных текстов. Занятия 12 и 14 предполагают использование STEAM-викторин и практических примеров из области инженерии и математики (Engineering, Mathematics). Занятия 15-18 и 31-32 посвящены проектной деятельности, объединяющей все компоненты методологии и моделирующей условия олимпиадных испытаний. Дебаты и ролевые игры на занятиях 21-22 развивают креативное мышление и навыки аргументации, что необходимо продемонстрировать на устной части олимпиады. Таким образом, предложенное планирование обеспечивает системную реализацию STEAM-подхода в процессе подготовки ко Всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку.

С целью изучения отношения старшеклассников к применению STEAM-технологии в процессе подготовки к олимпиаде нами был проведен мини-опрос среди учащихся 9-11 классов общеобразовательных учреждений г. Ульяновска (n=32, январь 2025 г.). Респондентам предлагалось оценить различные аспекты STEAM-обучения по пятибалльной шкале, а также ответить на открытые вопросы о предпочтениях и трудностях.

Результаты опроса свидетельствуют о положительном восприятии STEAM-подхода большинством учащихся. 78% опрошенных отметили повышение мотивации к изучению английского языка при работе с междисциплинарными материалами научно-технической тематики. 72% участников указали, что проектная деятельность способствовала развитию навыков командной работы и уверенности в публичных

выступлениях на английском языке. 81% школьников подчеркнули, что использование цифровых инструментов – интерактивных платформ, подкастов, видеолекций TED – сделало занятия более увлекательными и приближенными к реальной языковой среде.

Вместе с тем 34% респондентов отметили трудности при выполнении интегративных заданий, связанные с необходимостью одновременного применения знаний из разных предметных областей. Данное наблюдение созвучно выводам исследователей, отмечающих сложности, связанные с переходом к мультизадачности при выполнении интегративных заданий. Кроме того, 28% учащихся указали на недостаточный уровень владения научно-технической лексикой на начальном этапе подготовки, что требовало дополнительных усилий.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что STEAM-технология воспринимается современными школьниками как эффективный и мотивирующий инструмент подготовки к олимпиаде, однако ее успешное применение требует постепенного введения междисциплинарных заданий и систематической работы над расширением тематического словарного запаса.

Кроме того, неотъемлемым компонентом STEAM-обучения выступает ориентация на мягкие навыки: развитие командной работы, креативного и системного мышления, умения аргументировать свою точку зрения, а также проводить глубокий анализ учебных задач. Следовательно, данный подход создает условия не только для успешной языковой подготовки, но и для общего личностного роста обучающихся.

Рассмотрев современные подходы к организации подготовки старшеклассников к Всероссийской олимпиаде по английскому языку, можно сделать вывод о том, что STEAM-технология обладает значительным обучающим потенциалом и позволяет эффективно отвечать на вызовы, связанные с междисциплинарным и интегративным характером современных олимпиадных заданий.

Несмотря на достоинства STEAM-технологий для достижения поставленных целей, необходимо отметить, что их применение требует от учителей значительных временных затрат, творческого подхода и высокого уровня цифровой грамотности при разработке программы и подготовке самих занятий.

Возможности дальнейшего исследования темы видятся в последующем углублённом изучении особенностей адаптации STEAM-технологии для различных возрастных групп и предметных направлений, расширении эксперимента на другие этапы олимпиады, сборе качественных и количественных данных для последующего анализа долгосрочного влияния STEAM на учебные достижения и личностное развитие школьников. Перспективным является также создание электронных ресурсов и разработка комплексных онлайн-платформ для дистанционной подготовки с использованием STEAM-модулей.

Источники и литература:

1. Божкова А. В., Лопатина М. Ю. Особенности подготовки школьников к конкурсу письменной речи на Всероссийской олимпиаде по английскому языку // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2023. № 1(118). С. 77–85.
2. Всероссийская олимпиада школьников по английскому языку: официальные материалы. 2024. URL: https://olimpiada.ru/activity/88/tasks (дата обращения: 13.03.2026).
3. Горшкова Е. С., Максимчик О. А. Специфика заданий Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку. Разделы listening, reading // Актуальные вопросы методики преподавания ино-

странных языков: Сборник научных статей, Чебоксары, 22–23 октября 2020 года. Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2020. С. 212–216.

4. Гулов А. П. Особенности заданий письменного конкурса на всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку // Язык и культура. 2023. № 62. С. 235–253.
5. Кононенко А. П., Недосека Л. А., Федорович Е. В. Лингвистическая составляющая творческих конкурсов по иностранному языку в парадигме современного образовательного процесса // Современное педагогическое образование. 2023. №3. С. 238–240.
6. Методические рекомендации по проведению школьного и муниципального этапов всероссийской олимпиады школьников по английскому языку в 2025/26 учебном году. Утверждены на заседании Центральной предметно-методической комиссии по английскому языку (протокол № 1/25 от 04.06.2025). URL: https://www.goruomoukru.ru/files/170812/2025/skol_etap/rekomendachii_angl.pdf (дата обращения: 13.03.2026).
7. Фролова И. В. Герценовская олимпиада школьников по иностранным языкам: отвечаем на вызовы времени // Исследования языка и современное гуманитарное знание. 2025. №3. С. 121–126.
8. Fujisawa S., Kawada K., Oki T., Imai Sh., Tamai T. Special Issue on Hands-on STEM/STEAM Education // Journal of Robotics and Mechatronics. 2026. Vol. 38. №1. Pp. 7–8.
9. Lada S. (2025). Enhancing STEAM Education Through Collaborative Projects: A Case Study. Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/399114574_Enhancing_STEAM_Education_Through_Collaborative_Projects_A_Case_Study (дата обращения: 14.02.2026).
10. Šmitienė G. The aspect of sustainability in developing the steam projects in primary education // Gamtamokslinis Ugdymas. Natural Science Education. 2024. Vol. 21. Issue 1. Pp. 8–17.

Статья поступила в редакцию 17.01.2026

УДК 37.02

Экфрасис как средство формирования информационной культуры младшего школьника

Алферьева-Термсикос Валерия Борисовна,
аспирант[1], ассистент кафедры информатики, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-8450-0269.

Аннотация. В статье рассмотрен педагогический потенциал экфрасиса в формировании информационной культуры младших школьников, проявляющейся в способности извлекать необходимые сведения из различных ресурсов, использовать их для саморазвития. Формирование информационной культуры младших школьников осуществляется посредством электронной информационно-образовательной среды, которая может включать социокультурный компонент – гиперссылки на виртуальные музейные туры, интерактивные выставки и электронные библиотеки, что обеспечивает доступ к разнообразным культурным и образовательным материалам в интерактивной и мультимедийной форме. Однако поиск информации о произведениях искусства не обеспечивает её полноценного понимания, что требует целенаправленной учебной работы по интерпретации полученных данных. Поэтому возникает необходимость в организации учебной деятельности, направленной на интерпретацию сведений, полученных из произведений искусства, которая может реализовываться через нетрадиционную речетворческую практику – составление экфрасиса, т. е. описания произведения искусства, направленного на передачу его визуальных и эмоциональных характеристик. Составление экфрасиса способствует развитию навыков осознанного восприятия и передачи информации, необходимых для эффективного взаимодействия детей с цифровыми информационными ресурсами. Автором описано содержание трёх подготовительных этапов к созданию младшими школьниками экфрасиса.
Ключевые слова: цифровизация образования, электронная информационно-образовательная среда, информационная культура, экфрасис, поиск информации, анализ информации, интерпретация информации, речетворческая деятельность, виртуальный музей, электронная библиотека, ментальная карта.

Ekphrasis as a Means of Developing Information Culture in Primary School Students

Alferyeva-Termsikos Valeria B.,
Postgraduate Student, Assistant, Department of Computer Science, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-8450-0269.

Abstract. This article examines the pedagogical potential of ekphrasis in developing information culture in primary school students, manifested in the ability to extract necessary information from various resources and use it for self-development.

1. Научный руководитель - Арябкина Ирина Валентиновна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия.

The development of information culture in primary school students is carried out through an electronic information and educational environment, which can include a sociocultural component—hyperlinks to virtual museum tours, interactive exhibitions, and digital libraries—providing access to a variety of cultural and educational materials in interactive and multimedia formats. However, searching for information about works of art does not ensure its full understanding, requiring targeted educational work on interpreting the obtained data. Therefore, it is necessary to organize educational activities aimed at interpreting information obtained from works of art. This can be realized through an unconventional speech-creative practice: composing an ekphrasis, i.e., a description of a work of art aimed at conveying its visual and emotional characteristics. Composing an ekphrasis promotes the development of conscious perception and information-translation skills necessary for children's effective interaction with digital information resources. The author describes the content of three preparatory stages for creating an ekphrasis by primary school students.
Keywords: digitalization of education, electronic information and educational environment, information culture, ekphrasis, information search, information analysis, information interpretation, speech-creative activity, virtual museum, electronic library, mind map.

Введение

В условиях информационной эпохи произведения искусства подвергаются процессу оцифровки, что можно считать положительной тенденцией, поскольку технологии виртуальной (VR) и дополненной реальности (AR) позволяют разнообразить формы представления историко-культурного наследия, делая его доступными для широкой аудитории. Виртуальная социокультурная среда может быть эффективно интегрирована в образовательный процесс начальной школы, способствуя формированию у младших школьников информационной культуры, что является ключевым условием успешной адаптации детей к современным требованиям цифрового общества.

В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования среди требований к метапредметным результатам освоения образовательной программы указаны навыки работы с информацией, которые составляют и основу педагогической категории «информационная культура» [Федеральный государственный образовательный стандарт]. Данный феномен отражает значимость формирования у обучающихся начальной школы навыков работы с информацией, когда в рамках учебной деятельности активизируются связи ребёнка-исследователя с внешним миром. Младший школьный возраст – сензитивный период для развития у ребёнка способности к системному восприятию, анализу и осмыслению информации, что является фундаментом для самостоятельной познавательной деятельности.

Исходя из компетентностного подхода в педагогике, информационную культуру необходимо рассматривать как совокупность знаний и представлений о материальной и духовной жизни общества, готовность и способность извлекать необходимые сведения из различных информационных ресурсов. С позиции аксиологического подхода информационные процессы неразрывно связаны с культурно-историческими реалиями. Любая культура формируется под влиянием не только принятых в конкретном обществе духовно-нравственных ценностей и норм деятельности, но и символических объектов, воплощённых в различных жанрах искусства.

Современные информационные технологии кардинально повлияли на восприятие подрастающим поколением литературы, живописи и музыки: детям гораздо проще осваивать как российское, так и мировое культурное пространство, представленное в цифровом формате. Искусство в контексте информационной культуры является одним из эффективных средств познания окружающего мира, изучения многообразия эстетических взглядов на определённый аспект человеческого бытия. Данное утверждение нашло подтверждение в семиотических исследованиях В. Л. Алихановой [Алиханова 2022], Д. Е. Ершовой [Ершова 2018], Н. А. Романова [Романов 2018], А. А. Строкова [Строков 2021], Ю. Э. Текутьевой [Текутьева 2022]. Авторы считают, что интеграция цифровых технологий в образовательные и культурные практики способствует не только расширению доступа к произведениям искусства, но и трансформации способов их восприятия, а также способов интерпретации информации. К. И. Домогатский [Домогатский 2019], Д. Н. Седов [Седов 2022], В. Н. Гаркуша [Гаркуша 2023], Н. О. Щупленков, Е. Л. Рябова [Щупленков, Рябова 2023] в своих научных трудах отмечают, что виртуальное социокультурное пространство открывает новые возможности для осознанного взаимодействия обучающихся с культурным наследием, способствуя развитию у них навыков самостоятельного поиска и обработки информации. Исследователи подчёркивают, что умение извлекать информацию из цифрового контента – обязательная составляющая информационной культуры. Виртуальные музеи и электронные библиотеки обеспечивают доступ к разнообразным культурным и образовательным материалам в интерактивной и мультимедийной форме. Их эффективность обусловлена возможностью интеграции различных типов контента – текстового, визуального, аудиального и интерактивного – что позволяет младшим школьникам развивать навыки поиска, анализа и оценки информации в условиях, максимально приближенных к реальному культурному опыту.

Одним из важнейших ресурсов, позволяющих создать условия для формирования данных навыков в условиях начальной школы, является электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС), которая включает социокультурный компонент – сайты виртуальных музеев, интерактивных выставок и электронных библиотек. Таким образом, информационная культура в младшем школьном возрасте может быть сформирована в процессе приобретения ребёнком опыта приобщения к миру прекрасного, поиска и аккумулирования сведений об определённом культурном объекте или явлении в искусстве. Интеграция оцифрованных культурных объектов в ЭИОС начальной школы создаёт педагогические условия не только для инкультурации младших школьников, но и для формирования важных навыков поиска и анализа информации.

Необходимо охарактеризовать содержание информационной культуры младшего школьника, формируемой с помощью цифровых ресурсов социокультурной направленности. Согласно исследованиям Д. Ю. Калинченко [Калинченко 2023], И. И. Малгарова [Малгаров 2023], И. В. Мерзликиной [Мерзликина 2023], Е. В. Мужевой, Н. В. Шрамко [Мужева, Шрамко 2020], Ю.И. Сметанниковой [Сметанникова 2022], структуру рассматриваемой категории, составляют следующие компоненты:

- аксиологический – осознание и восприятие ценности информационных источников, представленных в разнообразном формате (текст, схема, изображение или фото);
- когнитивный – обладание знаниями о способах извлечения необходимых для самообразования сведений из виртуальной и социокультурной среды;
- процессуальный – способность извлекать информацию из разнообразных информационных источников, осуществлять их анализ.

Таким образом, обладание информационной культурой предполагает, что обучающийся начальной школы проявляет ценностное отношение к информационным источникам, знакомящим с мировым историко-культурным наследием, знает алгоритмы их поиска и умеет извлекать из них сведения, необходимые для его культурного развития. Однако поиск информации о произведениях искусства или культурных явлениях не обеспечивает её восприятие на мировоззренческом и когнитивном уровнях. В связи с чем необходима организация учебной деятельности по интерпретации получаемых из произведений искусства сведений, которая может осуществляться в процессе такой нетрадиционной речетворческой деятельности как составление экфрасиса, эффективного педагогического средства, позволяющего не только раскрыть творческий и исследовательский потенциал младших школьников, но и заложить основы информационной культуры.

Цель данного исследования заключается в теоретическом обосновании и описании педагогического потенциала экфрасиса как эффективного средства формирования информационной культуры младших школьников.

Для достижения поставленной цели были определены следующие решаемые задачи:

- проанализировать теоретико-методологические аспекты формирования информационной культуры обучающихся начальной школы при их взаимодействии с цифровыми ресурсами социокультурной направленности;
- раскрыть сущность и педагогический потенциал составления экфрасиса как нетрадиционной речетворческой практики, способствующей осмыслению и интерпретации информации о произведениях искусства.
- разработать и описать содержание последовательных (подготовительных) этапов учебной деятельности, направленных на обучение младших школьников созданию экфрасиса.
- обосновать значимость применения данной речетворческой практики для развития у детей навыков осознанного восприятия, переработки и трансляции информации, необходимых для успешной интеграции в современное цифровое общество.

Основная часть

Термин «экфрасис» происходит от древнегреческого глагола «εκφραζω» («высказывать мнение, выражать свои мысли») и существительного «εκφρασις» («описание», «изложение») [Дворецкий 1958: 505]. Категорией «экфрасис» в литературе обозначается подробное описание живописного или скульптурного произведения искусства; его задача – гармонично вписаться в нарративную структуру повествования.

В школах риторики «экфрасисом» называлось упражнение по красноречию, суть которого заключалась в детальном описании объекта посредством эпитетов и образных сравнений [Костантини 2013]. Трактовка данного термина в современных научных источниках разнообразна: развёрнутое описание предмета искусства от лица автора, краткое его упоминание или впечатление о нём, спор о его ценности в ходе беседы персонажей и проч. [Атухович 2018; Житенев 2022]

Следовательно, любой авторский текст, передающий подробное описание произведения искусства, включающее субъективное мироощущение и эстетический вкус рассказчика, может быть назван «экфрасисом». В контексте формирования информационной культуры младшего школьника подготовка к продуцированию творческих работ о предметах искусства способствует проявлению нестандартного подхода к выбору ресурсов для получения сведений. Экфрасис выполняет функцию посредника между визуальной информацией и речевым выражением, что способ-

ствует развитию у младших школьников не только коммуникативных компетенций, но и основ информационной культуры, включая умение работать с разными типами информации, её интерпретировать и критически оценивать.

Экфрасис способствует развитию у младших школьников навыков аналитического и творческого мышления, стимулирует их исследовательскую активность и формирует умение выражать собственное восприятие произведения искусства через слово. В процессе его составления дети учатся не только фиксировать внешние признаки объекта искусства, но и выявлять его смысловые и эмоциональные аспекты, что способствует глубокому пониманию культурного контекста [Приказчикова, Савченко 2024].

Отличие экфрасиса от традиционной практики описания произведений искусства заключается в следующем:

– Необходимость обращения к социокультурной среде: самостоятельный поиск и анализ дополнительных источников информации. Экфрасис стимулирует детей к активному взаимодействию с разнообразными цифровыми ресурсами – виртуальными музейными турами, интерактивными книжными выставками, аудиозаписями музыкальных произведений. Данная деятельность способствует формированию у обучающихся умения ориентироваться в информационном пространстве, выбирать релевантные источники и интегрировать полученные сведения в собственное понимание художественного объекта. Педагогическая поддержка в этом процессе должна быть направлена на развитие у младших школьников познавательной самостоятельности, что является фундаментом информационной культуры.

– Наличие параллельной сюжетной линии, благодаря которой информация о предмете искусства является неотъемлемой и необходимой частью повествования. Экфрасис как форма речетворческой деятельности предполагает создание повествования, в котором информация о произведении искусства органично вплетена в сюжетную линию. В педагогическом контексте это способствует развитию у младших школьников навыков логического мышления и связной речи, а также умения структурировать информацию в целостное повествование. Параллельная сюжетная линия помогает детям не просто механически воспроизводить факты, а осмысленно интегрировать их в контекст собственного опыта и восприятия. Подобный подход формирует у обучающихся умение создавать смысловые связи между информационными элементами, что является важным компонентом информационной культуры.

– Субъективная оценка эстетических качеств рассматриваемого объекта является важным компонентом экфрасиса. Организация бесед и дискуссий после просмотра интерактивных экспозиций или виртуальных музейных туров способствует развитию у младших школьников способности выражать и аргументировать собственное мнение. Кроме того, активное вовлечение обучающихся в процесс эстетической рефлексии способствует развитию эмоционального интеллекта, который играет ключевую роль в формировании ценностно-смысловой сферы личности. Данная педагогическая стратегия обеспечивает интеграцию аксиологического, когнитивного и процессуального компонентов информационной культуры, что является необходимым условием для осознанного восприятия и интерпретации художественной информации в условиях ЭИОС.

– Присутствие ассоциативного ряда (с приведением сравнений с другими произведениями искусства). Использование образных сравнений при обучении младших школьников составлению экфрасиса расширяет когнитивные горизонты детей, стимулирует их к поиску аналогий и различий, что углубляет понимание куль-

турного контекста и эстетических особенностей произведений искусства. Формирование данных навыков является важным элементом информационной культуры, поскольку способствует комплексному восприятию информации и развитию способности к её системному анализу и синтезу [Нассер 2024].

Таким образом, экфрасис как комплексная педагогическая технология существенно расширяет традиционные подходы к описанию произведений искусства, интегрируя в образовательный процесс элементы самостоятельного поиска, анализа и творческого осмысления культурного материала. Обращение к социокультурной среде через использование цифровых ресурсов формирует у младших школьников навыки поиска информации. Анализ параллельной сюжетной линии способствует развитию логического мышления и умения структурировать информацию, что обеспечивает целостное восприятие и осмысление художественного объекта. Организация дискуссий, в процессе которых обучающимся необходимо высказать субъективную оценку произведения искусства, способствует развитию у детей способности аргументированно выражать собственное мнение. Наконец, использование ассоциативных рядов и сравнений стимулирует когнитивное развитие младших школьников, расширяет их культурный кругозор и способствует формированию навыков системного анализа и синтеза информации.

Подготовка к созданию экфрасиса требует комплексного педагогического сопровождения, включающего формирование у младших школьников необходимых познавательных и коммуникативных компетенций. Педагогическая работа направлена на создание условий для формирования у обучающихся способности к осознанному восприятию художественного объекта, развития связной речи и творческого мышления, а также стимулирования эстетической рефлексии.

Формирование информационной культуры младшего школьника в рамках восприятия произведений искусства необходимо начинать с накопления визуального опыта, первого этапа подготовки к формулировке экфрасиса. Просмотр виртуальных музейных туров представляет собой эффективный инструмент, позволяющий расширить художественный кругозор детей и обеспечить доступ к разнообразным культурным объектам в интерактивном формате. Педагогическая задача заключается в формировании у обучающихся эстетического опыта (т.е. опыта изучения творчества известных художников, скульпторов, архитекторов), чтобы в дальнейшем они смогли при продуцировании собственного текста упоминать и сравнивать уже известные им произведения искусства. Виртуальные музейные пространства создают условия для непосредственного знакомства с произведениями искусства, стимулируя наблюдательность и внимание к деталям, что является важной предпосылкой для последующего анализа и вербализации визуального материала. Большинство интерактивных экспозиций сопровождаются аудиогидом и 3D моделями с пояснительными комментариями [Пономарев 2022].

Параллельно с накоплением визуального опыта значимым компонентом первого этапа формирования информационной культуры младших школьников является использование электронных библиотек, предоставляющих доступ к широкому спектру текстовых и иллюстративных материалов, содержащих сведения о биографиях художников, скульпторов, архитекторов, а также об историческом контексте изучаемых объектов или явлений в искусстве. Данные ресурсы способствуют расширению информационного поля обучающихся, обеспечивая возможность систематического поиска, критического отбора и структурирования информации. Интеграция электронных библиотек с виртуальными музейными турами формирует комплексную образовательную среду, обеспечивающую многомерное восприятие произведений

искусства и способствующую развитию у младших школьников целостного эстетического и информационного опыта, необходимого для дальнейшей продуктивной творческой и исследовательской деятельности.

В рамках формирующего этапа опытно-экспериментальной работы на базе МБОУ СШ № 74 им. В. А. Глазунова в процессе подготовки младших школьников к созданию экфрасиса на первом этапе были применены следующие приёмы и задания, направленные на развитие навыков анализа и интерпретации художественной информации:

– Задания на выделение ключевых элементов изображения, когда обучающимся предлагалось определить основные объекты, цвета, формы и детали, отражённые на картине или скульптуре, что способствует развитию наблюдательности и умения структурировать визуальную информацию. В процессе выполнения заданий обучающиеся должны были выявить геометрические формы и обратить внимание на мелкие, но значимые детали, которые в совокупности формируют целостный художественный образ. Вопросы на интерпретацию символики и эмоционального содержания позволили подготовить младших школьников к глубинному восприятию произведения искусства. Данный вид деятельности способствовал развитию у детей наблюдательности, так как требовал внимательного и сосредоточенного восприятия визуального материала, а также умения выделять существенные признаки и структурировать полученную информацию. Младшим школьникам было предложено описать, какие фигуры занимают центральное место в композиции, как цветовые контрасты влияют на восприятие настроения произведения, какие формы создают динамику или статичность изображения, а также обратить внимание на символические детали, которые могут иметь культурное или историческое значение. Подобные задания способствуют развитию аналитических способностей, поскольку дети учатся систематизировать визуальные данные, сопоставлять их между собой и формировать логически выстроенное описание. Данный вид деятельности позволяет формировать у младших школьников навыки визуальной грамотности – способности осмысленно воспринимать, интерпретировать художественную информацию, что является важным компонентом их общей информационной культуры и основой для дальнейшего творческого и интеллектуального развития. В рамках опытно-экспериментальной работы, направленной на формирование ин

– Составление ментальных карт в процессе подготовки младших школьников к созданию экфрасиса представляет собой творческий процесс, направленный на визуальное структурирование информации. Ментальная карта – древовидная схема в виде связанной сети понятий и образов. В центре карты находится исследуемый объект или явление, от которого расходятся линии – ветви с ключевыми словами и понятиями. Подобная структура помогает младшим школьникам сосредоточиться на главных идеях и понять, как разные элементы связаны между собой, что облегчает запоминание и последующее объяснение информации. Особенностью ментальных карт является их лаконичность и наглядность: на каждой ветви рекомендуется использовать не более одного-трёх ключевых слов или коротких фраз, что способствует концентрации внимания на существенных элементах и снижает когнитивную нагрузку. Использование разноцветных элементов и графических символов усиливает эмоциональное вовлечение и стимулирует творческое мышление, что особенно важно при работе с младшими школьниками. Методика составления ментальных карт опирается на принципы системно-деятельностного подхода, обеспечивая развитие у обучающихся универсальных учебных действий – анализа, синтеза, классификации, а также формиро-

вание навыков планирования и саморегуляции учебной деятельности. В рамках опытно-экспериментальной работы на базе МБОУ СШ № 74 им. В.А. Глазунова, направленной на формирование информационной культуры младших школьников, ментальные карты были применены как средство активизации у детей познавательной активности, а также для организации их подготовки к творческому изложению, что способствовало развитию их речемыслительных компетенций в процессе создания экфрасиса.

Таким образом, первый этап подготовки младших школьников к формулировке экфрасиса играет ключевую роль в формировании их информационной культуры через накопление и систематизацию визуального опыта. Использование виртуальных музейных туров обеспечивает доступ к разнообразным произведениям искусства в интерактивном формате, что способствует расширению художественного кругозора и развитию эстетического восприятия. Педагогическая деятельность на данном этапе была направлена на формирование у обучающихся навыков выделения ключевых элементов изображения, а также на освоение приёмов визуального структурирования информации посредством составления ментальных карт. Данные педагогические средства способствуют развитию у младших школьников наблюдательности и умения организовывать визуальные данные, что создаёт прочную основу для последующего глубокого анализа и вербализации художественного материала. Данный этап обеспечивает формирование у младших школьников базовых компетенций, необходимых для успешного восприятия, интерпретации и творческого осмысления произведений искусства.

Второй этап, активизация речемыслительной деятельности, позволяет учащимся воспринимать информацию не только в формальном, но и в широком философском плане, как отражение взглядов на окружающую реальность. В процессе подготовки к составлению экфрасиса (как в устной, так и в письменной форме) младшим школьникам необходимо освоить способы взаимодействия с информационными массивами, воплощёнными в материальных объектах искусства – живописи, архитектуре, скульптуре. Организация эвристических бесед для глубокого анализа смыслового содержания образов и символов способствует развитию у младших школьников аналитического мышления. Для повышения эффективности данных бесед необходимо использовать проблемные вопросы, стимулирующие творческий подход детей к восприятию художественного материала. Кроме того, на данном этапе важно интегрировать междисциплинарные связи, связывая художественные образы с историческим, культурным и социальным контекстом, что расширяет кругозор обучающихся и способствует формированию целостного представления о произведении искусства. Использование визуальных и аудиовизуальных средств, таких как мультимедийные презентации и виртуальные экскурсии, усиливает эмоциональное вовлечение младших школьников. Важным аспектом организации подобных бесед является стимулирование детей к формулировке гипотез, приведению аргументов в их пользу, что влияет на развитие метакогнитивных процессов и способствует формированию самостоятельности в познавательной деятельности. Таким образом, второй этап обеспечивает комплексное развитие речемыслительных и рефлексивных компетенций, необходимых для успешного восприятия и интерпретации художественной информации.

На третьем этапе подготовки младших школьников к формулировке экфрасиса происходит закрепление и практическое применение навыков работы с информацией посредством прохождения web-квестов, ориентированных на поиск музейных экспонатов. Данный интерактивный формат обучения способствует активизации познавательной деятельности, стимулирует самостоятельный и целенаправленный поиск информации,

а также развитие умений её анализа, систематизации и критической оценки. Использование web-квестов обеспечивает интеграцию цифровых образовательных ресурсов в учебный процесс. Web-квесты являются эффективным инструментом развития навыков планирования, мониторинга и оценки собственной учебной деятельности. В ходе выполнения подобных заданий младшие школьники осваивают методы критического отбора релевантной информации и её верификации. Интерактивность и геймифицированные элементы web-квестов повышают мотивацию и вовлечённость обучающихся, способствуя развитию когнитивной активности и творческого потенциала. Таким образом, данный этап обеспечивает комплексное развитие познавательных и регулятивных универсальных учебных действий, что является фундаментом для формирования у младших школьников устойчивых компетенций в области информационной культуры.

После прохождения трёх подготовительных этапов, был проведён этап непосредственной формулировки экфрасиса – творческого речевого продукта, отражающего субъективное восприятие и осмысление произведения искусства. Процесс создания экфрасиса был инициирован формулировкой педагогом ясных и конкретных задач, которые определяют направление работы и помогают обучающимся осознать основные ориентиры речетворческой деятельности.

Вывод

Формы представления экфрасиса могут быть разнообразными в зависимости от целей урока, возможностей обучающихся и используемых образовательных технологий. Устная форма предполагает публичное выступление, в ходе которого младшие школьники развивают навыки связной речи, умение аргументированно выражать собственное мнение и вести диалог с аудиторией. Письменная форма включает составление текстов различной длины и сложности, что способствует развитию письменной речи, умению структурировать информацию и формулировать чёткие, логически выстроенные высказывания. Современные образовательные практики активно интегрируют использование цифровых ресурсов, что расширяет возможности представления экфрасиса. Иллюстрирование текстов с помощью цифровых изображений, создание мультимедийных презентаций, использование интерактивных платформ и приложений для визуализации художественного анализа способствуют повышению мотивации и вовлечённости обучающихся.

Таким образом, экфрасис как средство формирования информационной культуры младшего школьника представляет собой уникальный педагогический инструмент, способствующий развитию комплексных когнитивных и коммуникативных компетенций. В процессе создания экфрасиса обучающиеся осваивают навыки восприятия, анализа и интерпретации визуальной информации, что напрямую связано с формированием умения работать с различными источниками информации, критически её оценивать и интегрировать в собственное речевое высказывание.

Источники и литература

1. Атухович Т. и снова об экфрасисе // Теория и история экфрасиса. Итоги и перспективы изучения: коллективная монография. 2018. С. 7–13.
2. Алиханова В. Л. Массовизация искусства в контексте цифрового культурного «поворота»: Дисс. … канд. культурологии. Иваново, 2022. 184 с.
3. Гаркуша В. Н. Актуальные аспекты глобального информационного общества и цифровой культуры // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2023. Т. 1. С. 75–77.
4. Дворецкий И. Х. Древнегреческо-русский словарь. Том 1. М.: Государственное издательство ино-

странных и национальных словарей, 1958. 1043 с.
5. Домогатский К. И. Цифровизация и цифровая культура: образовательный аспект // Социальная политика и социальное партнерство. 2019. № 4. С. 36–40.
6. Ершова Д. Е. Современный арт-контент как феномен культурной коммуникации: Дисс. … канд. культурологии. СПб., 2018. 232 с.
7. Житенев А. А. Современная российская поэтология и проблема экфрасиса. Берлин, 2022. 455 с.
8. Калинченко Д. Ю. Электронные образовательные ресурсы как средство формирования информационной культуры младших школьников: Дисс. … канд. пед. наук. М., 2023. 235 с.
9. Костантини М. Экфрасис: понятие литературного анализа или бессодержательный термин // «Невыразимо выразимое»: экфрасис и проблемы репрезентации визуального в художественном тексте: сб. статей. М.: Новое литературное обозрение, 2013. С. 29–35.
10. Малгаров И. И. Формирование информационной культуры обучающихся сельской школы в условиях цифровой трансформации образования: Дисс. … канд. пед. наук. Якутск, 2023. 165 с.
11. Мерзликина И. В. Формирование информационной грамотности младших школьников как пропедевтика трудностей в обучении // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. 2023. № 2. С. 50–52.
12. Мужева Е. В., Шрамко Н. В. Воспитание информационной культуры у детей младшего школьного возраста // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2020. № 1. С. 80–87.
13. Нассер А. Ф. Развитие навыков работы с учебной информацией младших школьников с учетом их доминирующего канала восприятия // Журнал педагогических исследований. 2024. Т. 9, № 5. С. 112–115.
14. Приказчикова Е. В., Савченко Е. П. Экфрасис как способ выражения индивидуально-авторской картины мира // Казанская наука. 2024. № 9. С. 325–327.
15. Пономарев В. Г. Создание интерактивных моделей объектов историко-культурного наследия и их использование в педагогической деятельности // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2022. Т. 11, № 4. С. 3–5.
16. Романов Н. А. Репрезентации художественных артефактов в современном медиапространстве: Дисс. … канд. культурологии. СПб., 2018. 175 с.
17. Седов Д. Н. Особенности динамики образовательной культуры России // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2022. Т. 11, № 4-1. С. 160–167.
18. Сметанникова Ю. И. Формирование когнитивного компонента самообразовательной культуры младших школьников в условиях цифровой реальности // Нижегородское образование. 2022. № 2. С. 130–137.
19. Строков А. А. Цифровая культура и ценности российского образования: Дисс. … канд. филос. наук. Нижний Новгород, 2021. 165 с.
20. Текутьева Ю. Э. Взаимодействие цифровых носителей информации и современного искусства // Культура и цивилизация. 2022. Т. 12, № 2-1. С. 107–113.
21. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Минпросвещения РФ №286 от 31.05.2021 г.) URL: https://fgosreestr.ru/uploads/files/14e6445c39109a753ec3b7d239e46fdb.pdf (дата обращения: 14.01.2026).
22. Щупленков Н. О., Рябова Е. Л. Информационная культура – оценка современного состояния проблемы // Культура Мира. 2023. Т. 11, № 30 (1). С. 140–157.

Статья поступила в редакцию 17.02.2026

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФИЛЬНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

УДК 373.66

Психолого-педагогические классы: наставнические практики как фактор профессионального самоопределения обучающихся

Хакимова Наиля Газизовна,
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики имени З. Т. Шарафутдинова, Набережночелнинский государственный педагогический университет, г. Набережные Челны, Россия, orcid.org/0000-0001-8232-5009;

Рахматуллина Лэйла Вагизовна,
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психолого-педагогического и специального дефектологического образования, заведующий базовой кафедрой педагогического и методического сопровождения, Набережночелнинский государственный педагогический университет, г. Набережные Челны, Россия, orcid.org/ 0000-0002-7672-9645;

Гумерова Марина Миннегалиевна,
кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики имени З. Т. Шарафутдинова, Набережночелнинский государственный педагогический университет, г. Набережные Челны, Россия, orcid.org/0000-0002-6928-4676.

Аннотация. В статье рассматриваются наставнические практики в работе психолого-педагогических классов как фактор профессионального самоопределения обучающихся на этапе ранней профориентации. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных форм сопровождения школьников, ориентированных на осознанный выбор педагогической профессии. Раскрывается педагогический потенциал наставнических практик. Представлены результаты экспериментальной работы, свидетельствующие о положительной динамике мотивационного, когнитивного и рефлексивного компонентов профессионального самоопределения обучающихся. Научная новизна статьи состоит в раскрытии результативности наставнических практик через совокупность критериев профессионального самоопределения школьников и в уточнении их педагогического потенциала на предпрофессиональном этапе.
Ключевые слова: профессиональное самоопределение, предпрофессиональная подготовка, ранняя профориентация, наставничество, наставническое сопровождение, психолого-педагогические классы.

Psychological and Pedagogical Classes: Mentoring Practices as a Factor in Students' Professional Self-Determination

Khakimova Nailya G.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy named after Z.T. Sharafutdinov, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, orcid.org/0000-0001-8232-5009

Rakhmatullina Leila V.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychological and Pedagogical and Special Defectological Education, Head of the Basic Department of Pedagogical and Methodological Support, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, orcid.org/ 0000-0002-7672-9645

Gumerova Marina M.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy named after Z.T. Sharafutdinov, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, orcid.org/0000-0002-6928-4676

Abstract. The article discusses mentoring practices in the work of psychological and pedagogical classes as a factor in the professional self-determination of students at the stage of early career guidance. The relevance of the study is due to the need to find effective forms of support for students who are focused on making an informed choice of a teaching profession. The pedagogical potential of mentoring practices is revealed. The results of the experimental work are presented, indicating a positive dynamic in the motivational, cognitive, and reflective components of students' professional self-determination. The scientific novelty of the article lies in revealing the effectiveness of mentoring practices through a set of criteria for students' professional self-determination and in clarifying their pedagogical potential at the pre-professional stage.
Keywords: professional self-determination, pre-professional training, early career guidance, mentoring, mentoring support, and psychological and pedagogical classes.

Введение

В условиях модернизации системы образования и усиления внимания к вопросам кадрового обеспечения педагогической сферы особую значимость приобретает проблема раннего профессионального самоопределения обучающихся. Актуальность данной темы обусловлена необходимостью формирования устойчивого интереса школьников к педагогической профессии уже на этапе общего образования, когда закладываются основы профессиональных намерений, ценностных ориентаций и представлений о будущем труде. В методических материалах, регламентирующих организацию психолого-педагогических классов, они рассматриваются как одна из перспективных форм предпрофессиональной подготовки обучающихся, обеспечивающая их включение в педагогически ориентированную образовательную среду, педагогические пробы и практики профессионального выбора [Организация деятельности психолого-педагогических классов 2021].

Практика показывает, что само по себе обучение школьников в психолого-педагогических классах еще не гарантирует осознанного и устойчивого выбора педагогической профессии. По мнению Л. О. Володиной и П. Н. Скахиной, профессиональное

самоопределение обучающихся представляет собой длительный, поэтапный и рефлексивный процесс. Авторы показывают, что профессиональный интерес школьников нередко носит ситуативный характер, а представления о содержании педагогической деятельности остаются фрагментарными и недостаточно соотнесенными с реальными требованиями профессии [Володина, Скахина 2023]. Данное обстоятельство актуализирует поиск таких педагогических механизмов, которые обеспечивали бы не только информирование о профессии, но и сопровождение личностного, мотивационного и рефлексивного становления школьника в процессе предпрофессиональной подготовки.

Постановка проблемы и цель исследования

Таким образом, возникает противоречие между объективной потребностью системы образования в эффективных формах раннего профессионального самоопределения будущих абитуриентов педагогического профиля и недостаточной разработанностью вопросов, связанных с содержанием, организацией и оценкой результативности наставнических практик в работе психолого-педагогических классов.

Цель исследования заключается в выявлении и научном обосновании педагогического потенциала наставнических практик в работе психолого-педагогических классов, а также в экспериментальной оценке их влияния на профессиональное самоопределение обучающихся. Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи: проанализировать научную литературу по проблеме исследования; уточнить функции наставнических практик; определить критерии оценки профессионального самоопределения обучающихся; провести экспериментальную работу, направленную на выявление динамики мотивационного, когнитивного и рефлексивного компонентов профессионального самоопределения; обобщить полученные результаты и определить педагогические условия эффективности наставнического сопровождения.

Проблема профессионального самоопределения личности имеет устойчивую традицию изучения в отечественной и зарубежной педагогике и психологии. В классических исследованиях профессиональный выбор рассматривался как результат постепенного соотнесения личностных склонностей, способностей, ценностных установок и социальных ожиданий. Развивая данный подход применительно к обучающимся психолого-педагогических классов, Л. О. Володина и П. Н. Скахина подчеркивают, что профессиональное самоопределение представляет собой не разовое решение, а длительный, поэтапный и рефлексивный процесс, связанный с формированием профессиональной идентичности, готовности к построению образовательной и жизненной траектории, а также способности к осмыслению собственного профессионального будущего [Володина, Скахина 2023].

В отечественной педагогической литературе последних лет заметно усилился интерес к предпрофессиональной подготовке школьников в системе психолого-педагогических классов. Рассматривая допрофессиональную педагогическую подготовку школьников как этап непрерывного педагогического образования, Л. В. Байбородова, А. М. Ходырев и А. П. Чернявская акцентируют внимание на необходимости раннего выявления обучающихся, проявляющих интерес к педагогической деятельности, а также на создании условий для освоения ими первичного опыта педагогического взаимодействия [Допрофесссиональная… 2021]. В свою очередь, А. М. Байбаков и Е. Е. Чудина, анализируя педагогические средства профессионального самоопределения старшеклассников психолого-педагогического класса, показывают, что результативность данной формы подготовки определяется не только профильной

направленностью, но и содержательной насыщенностью образовательной среды: наличием проектной деятельности, коммуникативных практик, педагогических проб, взаимодействием с вузами и другими субъектами образовательного пространства [Байбаков, Чудина 2024].

Изучение научных подходов к рассматриваемой проблеме показывает постепенный переход от преимущественно информационно-просветительской модели профориентации к модели личностно ориентированного и практико-ориентированного сопровождения. Так, Т. В. Гаврутенко, исследуя наставничество будущих учителей как механизм развития профессионального самосознания учащихся психолого-педагогических классов, подчеркивает значение личностно значимого взаимодействия наставника и обучающегося для осознанного выбора педагогической профессии [Гаврутенко 2024]. Р. Н. Афонина и П. В. Маркина, рассматривая педагогическое наставничество в профориентационной работе со школьниками, показывают его роль в формировании более реалистичных представлений о профессии и в сопровождении профессиональных проб [Афонина, Маркина 2024]. А. С. Фетисов в своем исследовании обосновывает необходимость включения школьников в педагогически ориентированную деятельность как условия раннего профессионального выбора [Фетисов 2022].

Современное понимание наставничества в педагогике значительно шире, чем простая передача опыта. Исследуя реализацию психолого-педагогического сопровождения наставничества в школе, О. М. Дьякова рассматривает наставничество как форму целенаправленного сопровождения, основанного на доверительном взаимодействии, обратной связи, консультировании и рефлексии [Дьякова 2023]. В данном контексте наставничество выступает не только средством поддержки, но и механизмом профессионального становления обучающегося, позволяющим соединить профессиональные пробы, личностное осмысление опыта и развитие готовности к профессиональному выбору.

Зарубежные исследования также подтверждают, что ранняя педагогическая профориентация наиболее результативна в тех случаях, когда она строится как целостная система сопровождения, включающая наставнические отношения, практико-ориентированную подготовку, поддержку профессиональной идентичности и постепенное включение обучающихся в пространство будущей профессии. Так, Дж. Д. Курчи, Дж. М. Джонсон, А. Т. Габбадон, Э. Ветцель-Ульрих (J. D. Curci, J. M. Johnson, A. T. Gabbadon и E. Wetzel-Ulrich) анализируя программу допрофессиональной подготовки, установили, что участие старшеклассников в специально организованной педагогически ориентированной траектории влияет на их представления о школе, преподавании и собственных карьерных перспективах [Курчи и др. 2023]. Авторы подчеркивают, что включение в такую программу способствует переосмыслению педагогической профессии, укрепляет интерес к ней и делает профессиональный выбор более реалистичным и осознанным.

Развивая данную линию исследований, Ю. Чу, А. Л. Уимс (Y. Chu и A. L. Weems) показывают, что участие в допрофессиональной программе «Вырасти своего учителя» (Grow Your Own) влияет не только на интерес к педагогической профессии, но и на развитие профессиональной идентичности будущих учителей [Чу, Уимс 2024] [Chu, Weems 2024]. По наблюдению авторов, обучающиеся начинают осмыслять профессию педагога через призму собственного школьного опыта, связи с сообществом и представлений о социальной значимости учительского труда, вследствие чего про-

фессиональный выбор приобретает более личностно значимый и рефлексивный характер [Чу, Уимс 2024].

Существенное значение в зарубежных исследованиях придается наставническому компоненту Э. Камлер и К. Губо (E. Kamler и K. Goubeaud), исследуя развивающие отношения в программе: «Вырасти педагога в своих стенах» (Grow Your Own Teacher), показывают, что взаимодействие между наставником и обучающимся выступает одним из ключевых условий успешного перехода школьников от этапа общего образования к дальнейшей педагогической подготовке [Камлер, Губо 2018]. Авторы связывают наставническую практику с укреплением профессионального интереса, развитием уверенности обучающихся в собственных возможностях и формированием устойчивого отношения к профессии учителя как к реальной профессиональной перспективе [Камлер, Губо 2018].

В более широком контексте программ раннего вхождения в педагогическую профессию С. D. Джист, М. Бьянко и М. Линн (C. D. Gist, M. Bianco и M. Lynn) рассматривают модели типа «Вырасти своего учителя» как часть континуума профессионального становления учителя [Джист, Бьянко и Линн 2019]. Авторы подчеркивают, что особую роль в таких моделях играют ранняя профориентация, связь со школьным и местным сообществом, а также адресная поддержка обучающихся, рассматривающих педагогическую деятельность как возможную карьерную траекторию [Джист, Бьянко и Линн 2019]. В зарубежной педагогической литературе проблема наставнических практик в работе психолого-педагогических классов рассматривается преимущественно в контексте программ раннего вхождения в педагогическую профессию, хотя прямого аналога российскому понятию «психолого-педагогические классы» там, как правило, не выделяется.

Таким образом, анализ отечественных и зарубежных исследований показывает, что профессиональное самоопределение обучающихся в условиях психолого-педагогических классов не может быть сведено лишь к информированию о педагогической профессии. Его результативность определяется качеством образовательной среды, наличием педагогических проб, возможностями рефлексии и, в особенности, системно организованным наставническим сопровождением. Именно поэтому в настоящем исследовании наставничество в работе психолого-педагогических классов рассматривается не как вспомогательный компонент профориентационной деятельности, а как самостоятельный педагогический фактор профессионального самоопределения обучающихся. В отличие от исследований, в которых описываются преимущественно отдельные формы организации психолого-педагогических классов, мероприятия профориентационной направленности или общие аспекты сопровождения школьников, в данной работе акцент сделан на выявлении результативности наставнических практик посредством анализа динамики ключевых компонентов профессионального самоопределения старшеклассников.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составили положения о профессиональном самоопределении как поэтапном процессе осмысления, принятия и проектирования профессионального будущего, а также подходы, в рамках которых наставничество рассматривается как форма развивающего, личностно ориентированного и практико-ориентированного сопровождения обучающихся на предпрофессиональном этапе [Допрофессиональная… 2021], [«Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся… 2019].

В исследовании приняли участие 120 обучающихся школ города Набережные Челны Республики Татарстан и Закамского региона. Выборку составили старшеклассники, включенные в систему предпрофессиональной подготовки педагогической направленности и участвующие в различных формах наставнического взаимодействия. Исследование носило экспериментальный характер и осуществлялось по логике последовательного анализа динамики показателей профессионального самоопределения в одной экспериментальной группе.

На констатирующем этапе определялся исходный уровень сформированности показателей профессионального самоопределения обучающихся. Формирующий этап был связан с реализацией комплекса наставнических практик, направленных на развитие профессионального интереса, расширение представлений о педагогической деятельности и стимулирование рефлексивного осмысления профессиональных намерений. На контрольном этапе проводилась повторная диагностика, позволившая выявить изменения, произошедшие под влиянием организованного наставнического сопровождения.

В качестве критериев оценки результативности наставнических практик были выделены мотивационный, когнитивный и рефлексивный критерии. Мотивационный критерий отражал степень выраженности интереса к педагогической профессии, внутреннюю готовность к профессиональному выбору, устойчивость профессиональных намерений и положительное отношение к педагогической деятельности. Когнитивный критерий характеризовал полноту и осознанность представлений обучающихся о содержании педагогического труда, его социальной значимости, профессиональных функциях учителя и специфике взаимодействия в системе «человек – человек». Рефлексивный критерий позволял оценить степень осознанности профессионального выбора, способность обучающихся к самоанализу, самооценке собственных возможностей и соотнесению личностных качеств с требованиями педагогической профессии.

Для изучения динамики названных критериев использовался комплекс взаимодополняющих методов: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, педагогическое наблюдение, анкетирование, анализ продуктов деятельности обучающихся, а также методы качественной и количественной обработки результатов. При интерпретации эмпирических данных использовался уровневый подход, позволивший выделить высокий, средний и низкий уровни сформированности каждого из исследуемых критериев.

Результаты исследования и их обсуждение

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы была проведена диагностика исходного уровня профессионально ориентированного развития обучающихся психолого-педагогических классов. Диагностический инструментарий включал методику «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчаровой, дифференциально-диагностический опросник Е. А. Климова, методику диагностики уровня рефлексивности А. В. Карпова, педагогическое наблюдение, анализ продуктов деятельности обучающихся и рефлексивные беседы [Овчарова, Климов 1993; Карпов 2003]. Это позволило оценить состояние мотивационного, когнитивного и рефлексивного критериев профессионального самоопределения обучающихся.

Результаты диагностики по мотивационному, когнитивному и рефлексивному критериям на констатирующем этапе представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты констатирующего этапа исследования

Критерий	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Мотивационный	18 чел. (15%)	54 чел. (45%)	48 чел. (40%)
Когнитивный	14 чел. (11,7%)	52 (45%)	54 чел. (45%)
Рефлексивный	12 чел. (10%)	50 че. (47,1%)	58 чел. (48,3%)

Как видно из данных таблицы 1, у большинства обучающихся преобладали средний и низкий уровни профессионально ориентированного развития. По мотивационному критерию высокий уровень был выявлен лишь у незначительной части школьников, тогда как у основной части респондентов фиксировались средний и низкий уровни. Это свидетельствует о недостаточной устойчивости профессиональных намерений и преобладании у части обучающихся внешних мотивов выбора. По когнитивному критерию также доминировали средний и низкий уровни, что указывает на неполноту и несистемность представлений школьников о содержании педагогической деятельности, ее функциях и профессионально значимых качествах педагога. Наиболее выраженные затруднения были зафиксированы по рефлексивному критерию: у значительной части обучающихся наблюдался низкий уровень способности к самоанализу, осмыслению собственных профессиональных намерений и соотнесению личностных качеств с требованиями педагогической профессии. Преобладание среднего и низкого уровней по всем исследуемым критериям подтверждает необходимость целенаправленного педагогического сопровождения, ориентированного на развитие устойчивой профессиональной мотивации, углубление представлений о педагогической деятельности и формирование рефлексивной позиции обучающихся.

Формирующий этап экспериментальной работы был направлен на реализацию комплекса наставнических практик, обеспечивающих развитие профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов. В ходе формирующего этапа использовались индивидуальные и групповые формы наставнического сопровождения, включавшие консультирование, тематические встречи, педагогические пробы, обсуждение профессиональных ситуаций, проектную деятельность, рефлексивные беседы и самооценочные задания. Реализация наставнических практик строилась на принципах адресности, диалогичности, практической направленности и субъектной включенности обучающихся. При этом развитие мотивационного компонента обеспечивалось через актуализацию ценностного отношения к профессии. С этой целью использовались встречи с педагогами и студентами разных профилей педагогической подготовки, обсуждение профессиональных историй, анализ примеров педагогического взаимодействия, а также включение школьников в социально значимую и организационно-педагогическую деятельность. Развитие когнитивного компонента предполагало углубление и упорядочение знаний обучающихся о сущности педагогической деятельности; этому способствовали педагогические пробы, осмысление содержания и функций труда учителя, разбор типичных профессиональных ситуаций и анализ задач педагогического характера. Развитие рефлексивного компонента осуществлялось через организацию самоанализа и осмысления личного опыта участия в педагогических пробах.

Таким образом, формирующий этап представлял собой системно организованный процесс наставнического сопровождения, направленный на развитие профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов. Его результативность была проверена на контрольном этапе исследования посредством

повторной диагностики мотивационного, когнитивного и рефлексивного критериев.

Контрольный этап экспериментальной работы был направлен на выявление результативности реализованного комплекса наставнических практик и определение динамики профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов. Для обеспечения сопоставимости результатов на контрольном этапе использовался тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе исследования. Результаты повторной диагностики по мотивационному, когнитивному и рефлексивному критериям представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты контрольного этапа исследования

Критерий	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Мотивационный	42 чел. (35%)	58 чел. (48, 3%)	20 чел. (16,7%)
Когнитивный	39 чел. (32,5%)	61 чел. (50,8%)	20 чел. (16, 7%)
Рефлексивный	34 (28,3%)	63 чел. (52,5%)	23 чел. (19,2%)

Как видно из данных таблицы 2, на контрольном этапе по всем исследуемым критериям произошло увеличение доли обучающихся с высоким и средним уровнями и одновременно сократилось число школьников с низким уровнем. По мотивационному критерию наиболее многочисленной стала группа обучающихся со средним уровнем, при этом доля школьников с высоким уровнем также существенно возросла. Это свидетельствует об укреплении интереса к педагогической профессии, повышении устойчивости профессиональных намерений и усилении положительного отношения к деятельности учителя. По когнитивному критерию также зафиксированы положительные изменения, проявившиеся в увеличении числа обучающихся, обладающих более полными представлениями о содержании педагогической деятельности, ее функциях и профессионально значимых качествах педагога. Положительная динамика по рефлексивному критерию указывает на развитие способности школьников к самоанализу, осмыслению собственных профессиональных намерений и соотнесению личностных возможностей с требованиями педагогической профессии.

Для выявления характера и степени выраженности произошедших изменений были сопоставлены результаты констатирующего и контрольного этапов. Такое сопоставление позволило оценить динамику профессионального самоопределения обучающихся по каждому из исследуемых критериев. Сравнительные результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3. Динамика уровней сформированности профессионального самоопределения обучающихся на констатирующем и контрольном этапах исследования

Критерий	Этап исследования	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Мотивационный	Констатирующий	18 чел. (15%)	54 чел. (45%)	48 чел. (40%)
	Контрольный	42чел. (35%)	58 чел. (48,3%)	20 чел. (16,7%)
Когнитивный	Констатирующий	14 чел. (11,7%)	52 чел. (43,3%)	54 чел. (45%)
	Контрольный	39 чел. (32,5%)	61 чел. (50,8%)	20 чел. (16,7%)
Рефлексивный	Констатирующий	12 чел. (10%)	61 чел. (50,8)	20 чел. (16,7%)
	Контрольный	34 чел. (28, 3%)	63 чел. (52,5%)	23 чел. (19,2%)

Данные таблицы 3 свидетельствуют о выраженной положительной динамике по всем исследуемым критериям профессионального самоопределения. Анализ мотивационного критерия выявил увеличение доли обучающихся с высоким уровнем с 15,0% до 35,0% при одновременном снижении доли школьников с низким уровнем с 40,0% до 16,7%.

Анализ когнитивного критерия выявил увеличение доли обучающихся с высоким уровнем с 11,7% до 32,5% и со средним уровнем – с 43,3% до 50,8% при одновременном снижении доли школьников с низким уровнем с 45,0% до 16,7%. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что реализация наставнических практик способствовала расширению представлений обучающихся о содержании педагогической деятельности, ее функциях, задачах и профессионально значимых качествах педагога.

Наиболее значимые изменения были выявлены по рефлексивному критерию. Доля обучающихся с высоким уровнем увеличилась с 10,0% до 28,3%, со средним уровнем – с 41,7% до 52,5%, тогда как доля школьников с низким уровнем сократилась с 48,3% до 19,2%. Выявленная динамика указывает на развитие способности обучающихся к самоанализу, осмыслению профессиональных намерений и более адекватному соотнесению собственных личностных особенностей с требованиями педагогической профессии. На контрольном этапе была зафиксирована более выраженная степень сформированности внутренней позиции субъекта профессионального выбора.

Таким образом, сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов позволяет утверждать, что в ходе экспериментальной работы изменения затронули все исследуемые компоненты профессионального самоопределения обучающихся. Возрастание доли школьников с высоким и средним уровнями при одновременном сокращении числа обучающихся с низким уровнем свидетельствует о положительном влиянии реализованных наставнических практик на профессионально ориентированное развитие.

Для оценки статистической значимости различий между результатами констатирующего и контрольного этапов применялся критерий χ^2 Пирсона. Проверялась нулевая гипотеза об отсутствии статистически значимых различий в распределении обучающихся по высокому, среднему и низкому уровням мотивационного, когнитивного и рефлексивного критериев профессионального самоопределения. Поскольку сравнивались распределения по трем уровням на двух этапах исследования, число степеней свободы составило 2. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4. Результаты статистической проверки достоверности различий между показателями констатирующего и контрольного этапов

Критерий	χ^2эмп	Df	p	вывод
Мотивационный	21,27	2	< 0,001	различия статистически значимы
Когнитивный	28,13	2	< 0,001	различия статистически значимы
Рефлексивный	27,14	2	< 0,001	различия статистически значимы

Как показывают данные таблицы 4, по всем исследуемым критериям эмпирические значения χ^2 существенно превышают критические значения, что позволяет отвергнуть нулевую гипотезу об отсутствии различий между результатами констатирующего и контрольного этапов. По мотивационному критерию эмпирическое значение χ^2 составило 21,27, по когнитивному — 28,13, по рефлексивному — 27,14. Во всех случаях уровень значимости составляет $p < 0{,}001$, что свидетельствует о высокой статистической достоверности выявленных изменений.

Выводы

Статистическая обработка результатов с использованием критерия χ^2 Пирсона подтвердила достоверность различий между показателями констатирующего и контрольного этапов. Положительная динамика профессионального самоопределения обучающихся обусловлена не случайными колебаниями, а влиянием реализованных наставнических практик.

Результаты исследования подтверждают результативность наставнических практик в развитии мотивационного, когнитивного и рефлексивного компонентов профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов, что позволяет рассматривать наставнические практики как значимый фактор профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов.

Источники и литература

1. Афонина Р. Н., Маркина П. В. Педагогическое наставничество в профориентационной работе со школьниками // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 3 (106). С. 24–26.
2. Байбаков А. М., Чудина Е. Е. Педагогические средства профессионального самоопределения старшеклассников психолого-педагогического класса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. № 1 (184). С. 114–122.
3. Володина Л. О., Скахина П. Н. Профессиональное самоопределение обучающихся психолого-педагогических классов в системе непрерывного педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1. № 5 (95). С. 151–169.
4. Гаврутенко Т. В. Управление развитием непрерывного образования школьников психолого-педагогических классов // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2024. № 1 (42). С. 151–155.
5. Гумерова М. М., Рахматуллина Л. В., Хакимова Н. Г. Педагогическая мастерская как форма организации допрофессиональной подготовки обучающихся психолого-педагогических классов // Поволжский педагогический поиск. 2025. № 2(52). С. 37–45.
6. Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников: Опыт и традиции: коллективная монография /под научн. ред. Л. В. Байбородовой, А. М. Ходырева, А. П. Чернявской. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. 339 с.
7. Дьякова О. М. Реализация психолого-педагогического сопровождения наставничества в школе // Современное педагогическое образование. 2023. № 8. С. 57–61.
8. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. №5. С.45-57.
9. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. М.: Просвещение, 1993. С.198 – 209.
10. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учебно-методическое пособие. М.: Академия Минпросвещения России, 2021. 392 с.
11. Фетисов А. С. Психолого-педагогические классы как элемент системы непрерывного профессионально-педагогического образования // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2022. № 12. С. 89–95.

12. Chu Y., Weems A. L. Preparing Community Teachers Early: Exploring Aspiring Teacher Learning and Identity Development in a Grow Your Own Program // Action in Teacher Education. 2024. Vol. 46, no. 1. P. 38–55.
13. Curci J. D., Johnson J. M., Gabbadon A. T., Wetzel-Ulrich E. Expanding the Pipeline to Teach: Recruiting Future Urban Teachers of Color Through a Dual Enrollment Program // The Urban Review. 2023. Vol. 55, no. 2. P. 224–243.
14. Gist C. D., Bianco M., Lynn M. Examining Grow Your Own Programs across the Teacher Development Continuum: Mining Research on Teachers of Color and Nontraditional Educator Pipelines // Journal of Teacher Education. 2019. Vol. 70, no. 1. P. 13–25.
15. Kamler E., Goubeaud K. Forging Developmental Relationships in the Grow Your Own Teacher Program // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 2018. Vol. 26, no. 2. P. 207–225.

Статья поступила в редакцию 23.03.2026

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА

УДК: 373.24

Ходьба по линии как средство развития равновесия у детей дошкольного возраста

Сосуновский Вадим Сергеевич,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ и технологий физкультурно-спортивной деятельности, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Россия, orcid.org/0000-0002-9575-1864;

Загревская Александра Ивановна,
доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретических основ и технологий физкультурно-спортивной деятельности, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Россия;

Загревский Олег Иннокентьевич,
доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретических основ и технологий физкультурно-спортивной деятельности, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Россия.

Аннотация. В статье рассматривается актуальность применения физических упражнений, направленных на развитие равновесия, являющихся нейрокогнитивными конструктами, которые способствуют формированию зрительно-моторной интеграции и вестибулярной устойчивости. В процессе исследования разработан комплекс физических упражнений «ходьба по линии», как средство развития равновесия детей дошкольного возраста. Для оценки его эффективности проведена опытно-экспериментальная работа с участием 40 детей 5–6 лет (контрольная и экспериментальная группы). После внедрения комплекса в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой зафиксированы статистически значимые улучшения в тестах: стойка на одной ноге, «шагаем по следам», бег «змейкой» 10 м и метание теннисного мяча в цель. Предложенный комплекс является простым, доступным и эффективным инструментом для развития равновесия у детей и рекомендуется к применению в процессе физического воспитания в дошкольных образовательных учреждениях.
Ключевые слова: физические упражнения, равновесие, дети дошкольного возраста, ходьба по линии.

Line Walking as a Means of Developing Balance in Preschool Children

Sosunovsky Vadim S.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Physical Education and Sports, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia, orcid.org/0000-0002-9575-1864.

Zagrevskaya Alexandra I.,
Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Physical Education and Sports, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia.

Zagrevsky Oleg I.,
Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Physical Education and Sports, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia.

Abstract. This article examines the relevance of physical exercises aimed at developing balance, which are neurocognitive constructs that promote the development of visual-motor integration and vestibular stability. During the study, a set of physical exercises, "line walking," was developed as a means of developing balance in preschool-aged children. To evaluate its effectiveness, a pilot study was conducted involving 40 children aged 5–6 years (control and experimental groups). After implementing the exercise, statistically significant improvements were recorded in the experimental group compared to the control group in the following tests: standing on one leg, "walking in footprints," running a 10-meter sprint, and throwing a tennis ball at a target. The proposed exercise set is a simple, accessible, and effective tool for developing balance in children and is recommended for use in physical education in preschool educational institutions.
Keywords: physical exercise, equilibrium, preschool children, line walking.

Постановка проблемы. В условиях глобального снижения уровня двигательной активности детей и роста гипокинезии, сопровождающейся увеличением частоты соматических и психоневрологических расстройств (синдром дефицита внимания и гиперактивности, аутизм, неврозы и т. д.), физические упражнения являются одним из важнейших средств профилактики болезней и улучшения психомоторной подготовленности детей [Волошина и др. 2026; Ильина и др. 2024; Комиссарова и др. 2024].

Физические упражнения на равновесие представляют собой не просто двигательные действия, а нейрокогнитивные конструкты, опосредующие формирование структур зрительно-моторной интеграции, вестибулярной устойчивости и координационно-пространственной ориентации [Дальчанин 2022]. Стоит отметить, что дошкольный возраст является критическим периодом для психомоторного развития ребенка, так как именно в этот промежуток времени формируются эффекторные и перцептивные пути, способствующие становлению автоматизированных двигательных навыков, синхронизации зрительной, вестибулярной и проприоцептивной информации для устойчивого равновесия и координации движений в пространстве [Королева, Воронова 2024; Тарасова 2024].

Интересным феноменом детского поведения является стремление ходить по линиям. Дети, интуитивно выбирая этот вид активности, демонстрируют природную

потребность в развитии равновесия и точности движений. М. Монтессори в своих работах отмечала самоинициированную активность и стремление детей к точному шагу по краю или узорам ковра, стыку плитки, воображаемой линии и т. д., она назвала это явление «внутренним законом нормализации», при котором ребенок концентрирует внимание на объекте и своих двигательных действиях [Монтессори 2005].

В свою очередь Ж. Пиаже в теории когнитивного развития выделяет важность сенсомоторного развития, подчеркивая, что ходьба по линиям – это не просто игра, а фундаментальный этап формирования визуально-моторной координации и пространственного восприятия [Пиаже 2004].

Понимание значимости упражнения «ходьба по линии» в дошкольном возрасте позволяет создавать определенные условия деятельности, в которых двигательное развитие становится не дополнительным, а фундаментальным компонентом образовательного процесса.

Таким образом, систематическое включение баланс-ориентированных упражнений в процесс физического воспитания детей дошкольного возраста выступает неотъемлемым компонентом целостного развития личности ребенка, осуществляя не только физическое, но и когнитивное развитие и эмоциональную устойчивость.

В связи с вышесказанным, **целью исследования** являлась разработка комплекса физических упражнений «ходьба по линии», как средства развития равновесия у детей дошкольного возраста.

Методы и организация исследования. В процессе исследования проводились педагогические наблюдения для определения потребности детей в двигательном действии «ходьба по линии». Для оценки начального уровня подготовленности проводилось педагогическое тестирование детей дошкольного возраста по следующим контрольным упражнениям: стойка на одной ноге (ведущая нога), «шагаем по следам», бег «змейкой» 10 м, метание теннисного мяча в кольцо с 3 м. Затем был разработан комплекс физических упражнений с разными видами ходьбы по линиям, направленный на развитие равновесия у детей дошкольного возраста. Опытно-экспериментальная работа (ОЭР) проводилась на базе МАДОУ «Монтессори плюс» г. Томска. В исследовании приняли участие 40 детей 5–6 лет (20 мальчиков контрольная группа и 20 мальчиков экспериментальная группа). Продолжительность опытно-экспериментальной работы составила 1 год, затем проводилось повторное тестирование для оценки эффективности разработанного комплекса физических упражнений «ходьба по линии».

Результаты исследования и их обсуждение. В настоящее время в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) активно продвигается программа по физическому воспитанию «Физкультура про другое» С. В. Реутского, которая построена на современных методах физического развития, ориентированных на выполнение двигательных действий в форме полосы препятствий. Данная программа реализует методику «Диалог с препятствиями», которая представляет собой инновационный педагогический механизм, основанный на деятельностном и личностно-ориентированном подходах к физическому воспитанию, а также на принципах доступности, наглядности, сознательности, активности, полифункциональности и трансформируемости предметно-пространственной среды ДОУ [Реутский 2006].

В рамках данной методики дети не выступают в роли пассивных исполнителей двигательных заданий, а активно вовлекаются в когнитивно-мотивационный процесс взаимодействия с препятствиями, включающий: анализ собственных двига-

тельных действий; прогнозирование результатов выполнения двигательных заданий; рефлексивную коррекцию двигательных стратегий; осознание собственных потенциальных двигательных возможностей.

Для обеспечения данных критериев необходимо создание двигательной среды, которая будет отличаться своей насыщенностью и привлекательностью для выполнения развивающих двигательных действий. При этом можно назвать такую среду физически воспитывающим пространством, в котором ребенок развивает свои физические качества, а также формирует двигательные умения и навыки, что происходит в условиях свободного выбора двигательной активности, продиктованного личным интересом и потребностью ребенка.

В этом пространстве развитие равновесия становится естественным результатом многоканального взаимодействия между восприятием, движением и решением. Стоит отметить, что равновесие является базовым компонентом двигательной активности, обеспечивая ребенку возможность выполнять разнообразные движения, начиная от простых действий, таких как ходьба и бег, и заканчивая сложно-координационными двигательными навыками. Развитие равновесия – это многомерный процесс, связанный с работой центральной нервной системы (ЦНС), вестибулярного аппарата, зрительного и тактильного восприятия, а также мышечного тонуса [Денисенко и др. 2025; Козловская, Перемышлева 2025; Шинкарева, Загвоздина 2022; Шмакова 2025].

Также развитие координационных способностей у детей дошкольного возраста связано с интенсивным формированием и совершенствованием вестибулярного аппарата, расположенного во внутреннем ухе, который является основным органом, отвечающим за восприятие изменений положения головы и тела в пространстве. У детей в возрасте 3–7 лет вестибулярный аппарат активно развивается, что объясняет их склонность к экспериментам с движением, к чему относится ходьба по узким поверхностям [Шубина 2024].

Равновесие – это сложная двигательная функция, которая обеспечивается взаимодействием центральной нервной системы, вестибулярного аппарата, опорно-двигательного аппарата, зрительного и тактильного анализаторов. Их синхронная работа позволяет обрабатывать информацию из внешней среды и формировать адекватные двигательные реакции. Для развития равновесия важно использовать разнообразные физические упражнения, требующие концентрации внимания и точности движений, такие как ходьба по линии [Кинчевская 2025].

В связи с этим нами был разработан комплекс физических упражнений ходьбы по линии, как средство развития равновесия у детей дошкольного возраста (таблица 1).

Под физическими упражнениями «ходьба по линии» мы подразумеваем выполнение двигательных действий по прямой или криволинейной траектории на узкой линии (нарисованной или обозначенной на поверхности), направленных на развитие координации движений, равновесия и пространственной ориентации. Линию можно нарисовать мелом, краской, клейкой лентой или другими доступными материалами, для усложнения задачи линия может быть узкой или иметь нестандартные формы, например, зигзаг или окружность.

Кроме комплекса физических упражнений, мы разработали организационно-методические указания, необходимые для правильного выполнения упражнений: линия должна быть безопасной, хорошо заметной и подходящей по ширине для возраста и уровня подготовленности ребенка; комплекс проводится на ровной поверхности с минимальным количеством отвлекающих факторов; использование музыки, заданий на время или

сюжетных ассоциаций помогает поддерживать интерес детей к занятию; задачи упражнения должны быть адаптированы под физические возможности каждого ребенка.

Таблица 1. Комплекс физических упражнений «ходьба по линии», как средство развития равновесия у детей дошкольного возраста

№ п/п	Название упражнения	Описание упражнения
1	Базовая ходьба по линии	Простое упражнение, в котором ребенок идет по прямой линии, нарисованной на полу. Варианты: ходьба на пятках, на носках, с поднятием рук
2	Ходьба с препятствиями	Ребенок должен пройти по линии, перепрыгивая через препятствия или перешагивая через объекты
3	Ходьба с удержанием предметов	Усложненная версия упражнения, в которой ребенок держит на голове мешочек или в руках мяч, что требует дополнительного контроля движений
4	Ходьба по криволинейным траекториям	Упражнение выполняется на линиях в форме зигзага, окружности или спирали, что помогает развивать пространственное восприятие
5	Игра «Не сходи с линии»	Групповая игра, в которой дети соревнуются, кто дольше продержится на линии, выполняя различные задания
6	Ходьба по канату	Канат располагается на поверхности, представляя собой выпуклую линию, ходьба по которой является средством формирования свода стопы и профилактикой плоскостопия

Использование разработанного комплекса физических упражнений ходьбы по линии может быть реализовано в следующих формах организации физкультурно-оздоровительной деятельности в дошкольном образовательном учреждении: совместная двигательная деятельность, самостоятельная двигательная деятельность (в групповых комнатах, на площадках для прогулки и т. д.); использование в коррекционной деятельности (реабилитационная работа с детьми с нарушениями координации и нервной системы).

В ходе опытно-экспериментальной работы была проведена оценка уровня проявления равновесия у детей 5–6 лет до и после внедрения в процесс физического воспитания комплекса упражнений «ходьба по линии» (таблица 2).

Таблица 2. Результаты педагогического тестирования КГ и ЭГ детей 5-6 лет до и после опытно-экспериментальной апробации комплекса упражнений

Тест	Этап ОЭР	Контрольная группа (n=20)			Экспериментальная группа (n=20)			
		$\overline{X}$	±	Σ	$\overline{X}$	±	σ	p
Стойка на одной ноге (ведущая нога), с	До	17,4	±	5,2	16,2	±	4,9	>0,05
	После	21,1	±	5,1	30,5	±	5,3	<0,05
	p	>0,05			<0,05			
«Шагаем по следам», количество ошибок	До	14,4	±	4,4	15,1	±	4,8	>0,05
	После	11,6	±	4,1	5,3	±	2,1	<0,05
	p	<0,05			<0,05			

Бег «змейкой» 10м, с	До	12,3	±	1,4	11,9	±	1,2	>0,05
	После	10,2	±	0,9	8,8	±	0,5	<0,05
	p	<0,05			<0,05			
Метание теннисного мяча в кольцо с 3 м, количество попаданий	До	2,9	±	0,4	2,6	±	0,4	>0,05
	После	3,4	±	0,5	4,2	±	0,3	<0,05
	p	<0,05			<0,05			

Сравнительный анализ результатов первичного и итогового тестирования показал устойчивую положительную динамику по четырем контрольным упражнениям. Среднее время стойки на одной ноге в КГ увеличилось с 17,4 ± 5,2 с до 21,1 ± 5,1 с, при этом статистически достоверных различий между зависимыми данными выявлено не было ($p > 0,05$), тогда как в ЭГ результат улучшился с 16,2 ± 4,9 с до 30,5 ± 5,3 с.

Статистически достоверное повышение результатов ЭГ в тесте «Стойка на одной ноге (ведущая нога)» мы связываем с внедрением средств ходьбы по линии в предметно-пространственную среду ДОУ, что стимулирует детей к выполнению физических упражнений на координацию и баланс во время самостоятельной двигательной деятельности. Упражнения, требующие точного расположения стоп и контроля над частями тела, способствуют развитию проприоцептивных ощущений и координационных навыков, которые в итоге отражаются в улучшении статического равновесия.

В тесте «Шагаем по следам» участникам предлагалось пройти по 30 следам, расположенных на ровной поверхности в хаотичном порядке на расстоянии 10 см от края предыдущего следа, при этом экспертами оценивалась позиционная точность шагов. Результаты данного теста показали, что средняя ошибка позиционной точности шагов у детей 5–6 лет в КГ улучшилась с 14,4 ± 4,4 до 11,6 ± 4,1, тогда как среднее количество ошибок при выполнении данного теста в ЭГ составила 15,1 ± 4,8 после 5,3 ± 2,1 ($p < 0,05$), что свидетельствует об улучшении динамического равновесия после внедрения в ЭГ комплекса физических упражнений ходьбы по линии.

Уменьшение количества ошибок при выполнении теста «Шагаем по следам» свидетельствует об улучшении моторных навыков детей, а именно о повышении их способности к точному планированию и контролю движений в пространстве.

При выполнении контрольного теста «Бег «змейкой» 10 м», участникам необходимо было обежать 10 конусов, расположенных в две колонны в метре друг от друга (по длине и ширине). При анализе результатов педагогического тестирования, представленных в табл. 2 видно, что в тесте «Бег «змейкой» 10 м» между КГ и ЭГ статистически достоверных различий до проведения опытно-экспериментальной работы не наблюдается (>0,05), тогда как после были выявлены статистически достоверные улучшения в обеих группах. Однако в ЭГ наблюдалось более значительное улучшение, что привело к статистически значимому различию между КГ и ЭГ после внедрения в ЭГ разработанного комплекса физических упражнений ходьбы по линии ($p<0,05$).

Также нами проведен тест, направленный на определение точности броска, по результатам которого можно наблюдать улучшение показателей в среднем значении в ЭГ с 2,6 ± 0,4 до 4,2 ± 0,3 попаданий, тогда как в КГ группе прирост показателей в данном тесте был менее значительным с 2,9 ± 0,4 до 3,4 ± 0,5 попаданий. После внедрения в ЭГ разработанного комплекса физических упражнений ходьбы по линии, по сравнению с результатами КГ выявлены статистически достоверные различия ($p < 0,05$).

Улучшение показателей ЭГ в тесте «Метание теннисного мяча в кольцо с 3 м» свидетельствует о возможном влиянии физических упражнений ходьбы по линии на концентрацию внимания, что позволяет детям более точно фокусироваться на цели броска, а общая согласованность функциональных систем организма, позволяет достичь точности броска.

Выводы. Разработанный комплекс физических упражнений «ходьба по линии» направлен на реализацию фундаментальной психофизиологической потребности ребенка в кинестетической активности и познании окружающей среды. Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили эффективность предложенного комплекса физических упражнений на основе ходьбы по линии в процессе его применения в совместной двигательной деятельности (на занятиях по физической культуре) и самостоятельной двигательной деятельности (в групповых комнатах, на игровых площадках). Улучшение результатов тестирования детей может быть связано с качественной перестройкой их психомоторных процессов, что позволяет им эффективно выполнять жизненно необходимые двигательные действия. Предложенный комплекс является простым, доступным и эффективным инструментом для развития равновесия у детей и рекомендуется к применению в процессе физического воспитания в дошкольных образовательных учреждениях.

Источники и литература:

1. Волошина Л. Н., Галимская О. Г., Панасенко К. Е., Савельева Т. В. Уровень притязаний дошкольников в двигательно-игровой деятельности как показатель личностного потенциала здоровья // Современное дошкольное образование. 2026. № 20 (1). С. 60–69.
2. Дальчанин Д. В. Игра как средство психофизического воспитания дошкольников // Студенческий вестник. 2022. № 15-2 (207). С. 50–52.
3. Денисенко С. В., Лихошерстов А. В., Стародубцев Е. И. Развитие физических качеств детей дошкольного возраста посредством подвижных игр // Инновационная наука. 2025. № 7 (2). С. 138–140.
4. Ильина Г. В., Горбунова Ж. В., Полякова Ю. А., Позелова И. В. Реализация задач по физическому развитию детей раннего возраста в ДОО с учетом эффективных практик // Детский сад от А до Я. 2024. № 4 (130). С. 4–14.
5. Кинчевская М. А. Физическое воспитание детей старшего дошкольного возраста // Вестник науки. 2025. Т. 2, № 11 (92). С. 432–438.
6. Козловская Т. А., Перемышлева Ю. Ю. Развитие быстроты и ловкости у детей дошкольного возраста средствами квест-технологии // Вестник научных конференций. 2025. № 7-1 (119). С. 63–65.
7. Комиссарова Е. Н., Пономарев Г. Н., Родичкин П. В. Влияние дополнительных занятий по физическому воспитанию в учреждениях дошкольного образования на показатели функционального состояния детей // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2024. № 214. С. 101–108.
8. Королева О. Ю., Воронова Е. К. Игры-эстафеты как средство развития быстроты и ловкости у детей старшего дошкольного возраста // Теория и практика физической культуры. 2024. № 1. С. 85–87.
9. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики. М.: АСТ, Астрель, 2005. 281 с.
10. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2004. 192 с.
11. Реутский С. В. Физкультура про другое, зато для всех и обо всём, от простого к сложному, в семье, в детском саду и в начальной школе. СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, 2006. 220 с.
12. Тарасова И. В. Применение элементов спортивной игры волейбол как средство развития двигательных качеств у детей старшего дошкольного возраста // Наука-2020. 2024. № 3 (70). С. 119–125.
13. Шинкарева Н. А., Загвоздина В. Ю. Организационно-педагогические условия развития ловкости у

детей шестого года жизни // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 2 (165). С. 127–131.

14. Шмакова З. В. Развитие ловкости детей старшего дошкольного возраста в контексте подготовки детей к школе // Педагогический форум. 2025. № 1 (15). С. 64–66.
15. Шубина С. С. Роль дидактических игр в образовательном процессе ДОУ // Инновационная наука. 2024. № 2 (1). С. 126–128.

Статья поступила в редакцию 04.03.2026

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 82-313.2

Концепция личности нового человека в современных Российских антиутопиях (на материале романа В. Пелевина «TRANSHUMANISM INC.»)

Терехина Ирина Юрьевна,
старший преподаватель, кафедра иностранных языков, аспирант[1] кафедры русского языка, литературы и журналистики, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия;

Аннотация. Данная статья посвящена анализу концепции человека на материале романа в рассказах В. Пелевина «TRANSHUMANISM INC.». В ходе работы были рассмотрены сюжеты и система персонажей произведения. Предметом исследования является авторская концепция человека в моделируемых условиях технологического прогресса и социального кризиса, представленных в этом романе. Установлено, что В. Пелевин поднимает актуальные вопросы о границах технологического прогресса, его этике и последствиях для человеческой природы и общества в целом. В результате анализа произведения было выявлено, что человек будущего представлен не как целостная личность, а как деперсонализированный субъект с набором социальных функций. Общество в этом произведении функционирует как многоуровневое цифровое пространство, поэтому герои рассказов стремятся выйти за пределы своей человеческой природы, отказаться от биологической идентичности и обрести виртуальное бессмертие, представляющее собой бесконечную смену постмодернистских нарративов.
Ключевые слова: антиутопия, образ будущего, В. Пелевин, концепция личности.

The Concept of the New Human Personality in Contemporary Russian Dystopias (Based on V. Pelevin's Novel "TRANSHUMANISM INC.")

Terekhina Irina Yu.,
Senior Lecturer, Department of Foreign Languages; Postgraduate Student, Department of Russian Language, Literature, and Journalism, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia;

Abstract. This article analyzes the concept of the human being as exemplified in V. Pelevin's short stories "TRANSHUMANISM INC." The study examines the plots and character system of the work. The subject of the study is the author's concept of the human being in the simulated conditions of technological progress and social crisis presented in this novel. It is established that V. Pelevin raises relevant questions

1. Научный руководитель - **Лобин Александр Михайлович**, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия.

about the limits of technological progress, its ethics, and its consequences for human nature and society as a whole. The analysis of the work revealed that the human being of the future is presented not as a holistic individual, but as a depersonalized subject with a set of social functions. Society in this work functions as a multi-layered digital space, so the characters in the stories strive to transcend their human nature, renounce their biological identity, and achieve virtual immortality, representing an endless succession of postmodern narratives.
Keywords: dystopia, vision of the future, V. Pelevin, concept of personality.

1. Введение

Тема данной статьи – специфика личности человека будущего – не является исключительно литературной. Современная культура переживает период радикальной переоценки понятия «человек», обусловленной новым витком технического прогресса. Эволюция традиционной концепции гуманизма, сформулированной еще в эпоху Возрождения, стала результатом внедрения компьютерных и биотехнологий, тотальной цифровизации и развития искусственного интеллекта, которые разрушают границы человеческой идентичности.

Актуальная философия постгуманизма и трансгуманизма декларирует скорый переход к постчеловеку — существу, преодолевшему биологические, когнитивные и, возможно, этические ограничения homo sapiens. Так, постгуманизм, современное социально-философское направление, предполагает пересмотр «особого» места человека и радикальную «де-антропологизацию», которая означает «отказ от антропоцентрического взгляда на мир, живых существ и технику, а также стирание концептуальных границ между ними. В то же время совершается поворот к "не-человеческому": считается, что и другие существа и объекты имеют свою собственную ценность и "субъектность"» [Криман 2024: 44]. Трансгуманизм, в свою очередь, определяют как «мировоззренческую концепцию… отстаивающую неограниченное или почти неограниченное развитие и использование научно-технического прогресса ради выхода человеческой цивилизации за рамки физиологических ограничений» [Чернышова, Сахаров 2024: 119]. В сфере внимания современных исследователей закономерно оказываются проблемы бессмертия, развития человеческих способностей с помощью различных технологий, рассматриваются пределы эволюции человечества как биологического вида, а также социальные и этические последствия такой эволюции.

Философская концепция трансгуманизма формирует основные принципы нового мира и нового человека с обновлёнными ценностными ориентирами, актуальными для глобального мирового сообщества, превосходящего национальные, культурные и религиозные границы, где каждый человек становится подобен богу и обладает относительными моральными и этическими установками, которые могут меняться в зависимости от ситуации [Дергалев 2018].

Проблема трансформации личности, изменения ее социального статуса и границ является объектом внимания многих исследователей. Так, на конференции «Психология личности: культурные практики развития потенциала человека», состоявшейся на кафедре психологии личности МГУ в феврале 2024 года, ряд докладов был посвящен именно этой проблеме [Поляков, Лобин 2024]. В НИУ ВШЭ постоянно действует научный семинар «Искусственный интеллект в мире людей: гуманистические, этические и правовые аспекты развития цифровых технологий»; в 2025 году в НИУ

ВШЭ состоялась конференция «Цифровое будущее: искусственный интеллект: искренние коммуникации и синтетические медиа»; а Институт информатики провел IV Всероссийскую научную конференцию «Цифровизация общества: трансформация повседневных практик и исследовательских практик».

Таким образом, проблема взаимодействия личности с цифровой средой и искусственным интеллектом активно исследуется учеными всех специальностей. Современная антиутопия также является частью этого дискурса, но особенно заметно эта тема звучит в последних произведениях Виктора Пелевина, в частности и в исследуемом романе «TRANSHUMANISM INC.». Художественная концепция личности нового человека как одна из составляющих образа будущего, представленная в этом произведении, стала предметом исследования в данной статье.

2. Материал, методы, обзор

Концепция личности принадлежит к числу фундаментальных понятий гуманитарного знания. В теоретических исследованиях философское понятие «личность» раскрывается через общие и частные понятия: «человек», «индивид», «индивидуальность». В *понятии человека* подчеркивается его биосоциальное начало, отражается весь комплекс наших естественно-природных (внутреннее строение, инстинкты и рефлексы, биологические потребности) и социальных характеристик (мышление и речь, способность к творческой деятельности, социальные и духовные потребности), а в понятии личности оттеняются прежде всего интегративные социально-психологические особенности человека [Панасенко 2012: 320]. Современный этап развития психологической науки позволяет провести более глубокое исследование внутреннего мира личности человека, где центральное место занимает его Я-концепция – система представлений индивида о самом себе, формирующаяся под воздействием различных внешних факторов и социальных контактов [Зуева 2018: 177].

С позиции литературоведения под *личностью* (литературным характером, типом героя) понимается «художественное воплощение совокупности устойчивых психических особенностей, образующих личность литературного персонажа; в литературном характере запечатлевается как обусловленный общественно-исторической ситуацией тип поведения человека, так и творческая индивидуальность автора» [Академия 2025]. Концепция личности в литературе эволюционирует в русле развития общих социальных тенденций и эстетических направлений.

Широкий философский и литературный интерес к будущему, в свою очередь, также обусловлен его фундаментальной ролью в сознании как отдельного человека, так и всего общества [Желтикова 2021]. А. А. Дыдров полагает, что «под *образом будущего* необходимо понимать мифологические, религиозные, научные и иные относительно целостные или фрагментарные, логически связанные или противоречивые представления субъекта о модусе времени, предполагающем еще не наступившие события» [Дыдров 2014: 98]. А. М. Лобин считает образ будущего частью общей концепции истории и отмечает его связь с настоящим и прошлым. Образ будущего, по его мнению, «основан на предсказании либо телеологическом прогнозе» [Лобин 2019: 60] и включает в себя «несколько уровней: обыденное предугаданное будущее; религиозное предопределенное будущее (*конец света*); утопическое желаемое будущее; фантастическое возможное будущее…» [Там же].

Антиутопия, как один из жанров футурологической фантастики, также вносит свой вклад в формирование этих представлений. Этот жанр оказывается уникальной художественной лабораторией, моделирующей личность постчеловека, а его изучение

позволяет понять, какие ценности российская культура стремится сохранить перед лицом технологической сингулярности. Концепция личности «нового человека» как часть образа будущего репрезентируется во всех жанрах футурологической фантастики, и прежде всего в утопиях. В антиутопиях она занимает центральное место, так как через судьбу отдельной личности писатели имеют возможность отразить все социальные противоречия, пороки власти и угрозу тоталитаризма.

Изучение роли и статуса личности в антиутопической литературе представляет собой одну из наиболее значимых исследовательских задач современного литературоведения. Актуальность этой проблематики обусловлена тремя фундаментальными факторами: онтологическим статусом самого жанра антиутопии, кризисным состоянием классической модели человека в современной культуре и особой ролью литературы как диагностического инструмента социальных и антропологических трансформаций. Личность в антиутопии — не просто один из элементов художественного мира, но его смысловой центр. Именно через судьбу, сознание и телесный опыт героя антиутопия исследует пределы человеческого: насколько возможно сохранение автономии в условиях абсолютной регламентации? Где проходит граница между добровольным подчинением и насилием? Что остается от человека, если у него отнять право выбора, память, язык, индивидуальное тело?

История антиутопии (также дистопия, негативная утопия) как отдельного жанра насчитывает более ста лет. Особенно популярной она стала во второй половине XX столетия. Ее изучению посвящено большое количество научных работ, из которых наибольший интерес в рамках заявленной темы представляют диссертации Б. А. Ланина «Русская литературная антиутопия XX в.» (1993); Е. Ю. Козьминой «Поэтика романа-антиутопии (на материале русской литературы XX века) (2005), А. Н. Воробьевой «Русская антиутопия XX – начала XXI веков в контексте мировой антиутопии» (2009), а также А. А. Дыдрова «Человек будущего в утопиях и дистопиях: философско-антропологическая интерпретация» (2011). Этой теме также посвящены монографии Н. Е. Ковтун «Поэтика необычайного: Художественные миры фантастики, волшебной сказки, утопии, притчи и мифа» (1999), а также коллективная монография «Русский проект исправления мира и художественное творчество XIX-XX веков» (2011). Следует также отметить ряд научных публикаций, посвященных творчеству В. Пелевина [Дыдров 2014; Печерина 2025; Хвастунова 2020; Чернышева, Сахаров 2024].

Анализ этих работ позволил выявить существенное различие между антиутопиями XX века и современными произведениями. Антиутопия, как известно, представляет собой самостоятельный литературный жанр, в основе которого лежит пародия на актуальную утопическую идею [Ланин 1993]. Все утопии XX века носили преимущественно социальный характер, поэтому и антиутопии этого периода были посвящены социальной проблематике. Фактически, они содержали негативное изображение вымышленного общества, отрицающего реально существующие социальные проекты. Социальные антиутопии моделировали дискуссии о власти, культуре, безопасности и страхах современного общества.

Но проект постчеловечества, который рассматривает философия трансгуманизма, лежит уже за границами социально-экономической и политической проблематики. Авторы современных российских романов-антиутопий рассматривают проблемы формирования общества и существования личности в нем через призму цифровизации общества и технологий искусственного интеллекта. Если классические антиутопии Е. Замятина, Дж. Оруэлла, О. Хаксли предупреждали об опасностях тоталитарной

идеологии, физического насилия и биологического контроля, то авторы современных романов пытаются дать ответ на два главных вопроса: «Как меняется характер свободы выбора человека и общества в цифровую эпоху? Какие риски и возможности порождают современные технологии?» [Печерина 2025: 147].

Мы полагаем, что роман-антиутопия В. Пелевина «TRANSHUMANISM INC.», опубликованный в 2021 году, наиболее полно и ярко раскрывает тему существования человека в условиях тотальной цифровизации, когда стало возможным сохранять разум человека в виртуальном мире.

В данном исследовании ставится цель проанализировать концепцию личности «нового человека» в творчестве В. Пелевина на материале романа «TRANSHUMANISM INC.», где автор поднимает вопросы о природе идентичности, свободе в эпоху цифровых технологий и возможных последствиях стремления к бессмертию через технологические инновации.

В задачи настоящего исследования входит:

1. Изучить научные и критические работы, посвященные антиутопиям В. Пелевина, выявить специфику его авторской концепции личности;
2. Проанализировать систему персонажей и сюжетообразующих конфликтов в романе «TRANSHUMANISM INC.»;
3. Выявить авторскую концепцию трансгуманизма и ее художественное воплощение в образах постлюдей романа «TRANSHUMANISM INC.».

3. Результаты и обсуждение

Роман «TRANSHUMANISM INC.» вышел в свет в 2021 году и, как и другие произведения В. Пелевина, привлек повышенное внимание критиков и литературоведов. Оценки данного романа критиками неоднозначны. Некоторые из них, такие как Е. Михайлов («Афиша Daily»), М. Визель («Российская газета»), К. Мильчин («Ведомости») и Н. Ломыкина («Forbes») сходятся во мнении, что В. Пелевин создает «очередную вариацию своего типичного романа» [Ломыкина 2021] и «в который раз пишет одну из четырех вечных борхесовских историй — о самоубийстве бога» [Ломыкина 2021]. Другие оценивают роман более благожелательно, подчеркивая умение В. Пелевина воссоздать «общество истерзанное, обреченное, но все еще надеющееся найти в реальности прорехи, через которые можно будет вырваться и воспарить» [Кириенков 2021].

В романе-антиутопии В. Пелевина «TRANSHUMANISM INC.» описываются будущее, где человек избавляется от смерти, старения, болезней и безгранично расширяет когнитивные способности. Но это порождает не гармонию, а ещё более острое социальное неравенство: в мире существуют избранный класс постлюдей, наслаждающихся безграничным процветанием и живущих в условиях абсолютного комфорта, и остальная часть человечества, которая лишена доступа к технологиям улучшения.

Постлюди «избранного класса» – это банкиры, политики и просто богатые люди, чьи мозги поместили в т.н. «банку» (высокотехнологичный бокс с физраствором), скрытую в подземном хранилище в пустыне. Отделение мозга от старящегося тела, во-первых, продлевает жизнь на неопределенный срок, в течение которого «банка» включается в общую информационную сеть, создающую для личности «баночника» полноценную цифровую симуляцию, где он наделяется почти божественной властью и свободой. При этом, «баночники» также не равны. Они разделены на десять разрядов, т. н. «таеров», главным различием которых становится срок этой загробной жизни. Услуги корпорации, предоставляющей эту возможность, весьма недешевы. Так, на первом «таере» срок пребывания – сто лет, на втором – двести и т. д. Тот, кто

не сможет оплатить абонемент на продление существования, отключается. Есть и другие существенные различия в предоставляемых возможностях.

Рядовые, «смертные», жители этого мира, в свою очередь, также подвергаются цифровизации: «обычные люди живут с мозговым имплантом и ошейником для считывания QQ-кода («кукуха»). Все существа чипированы и закодированы. Через коды осуществляется ранжирование социального рейтинга, передача рекламы и ощущений различного качества (чем существо богаче и идеологически устойчивее, тем красивее и функциональнее)», – пишет Ю. В. Хватунова [Хвастунова 2022: 34].

В итоге, человеческое тело превращается в своеобразный механизм, существующий, преимущественно, в цифровой реальности и способный контактировать через имплант и «кукуху» с «баночниками». Так, лидеры «сердоболов» – Судоплатов, Шкуро и др. – также активно участвуют в политической жизни и даже руководят Добрым государством из виртуального пространства.

Тело отца Мани (главной героини рассказа «Гольденштерн все») было мертвым задолго до ее рождения, но он существовал как проекция человека, живущего полной жизнью. Он ведет виртуальную семейную жизнь, в частности, платит деньги на содержание жены и дочери, и даже регулярно вступает в половые отношения с матерью Мани. Это дает ему существенные налоговые льготы, т. к. этот «баночный банкир второго таера» продолжает активно заниматься бизнесом для финансирования своей загробной «баночной» жизни. Семья же выступает связующим звеном между «баночниками» и миром смертных, соединяя два мира в одну систему, которой правят деньги, одинаково необходимые всем. Закономерно, что все рядовые граждане, носители имплантов и «кукух», мечтают накопить на «банку», любым способом обеспечив себе хотя бы временное посмертное существование.

Владельцем всего этого мира является Атон Гольденштерн[2] («Прекрасный»), который обладает способностями, благодаря которым он влияет на жизнедеятельность обыкновенных людей. Все жители этого архаично-футуристического мира: девушка Маня, имплантолог Дмитрий, студент Иван и даже обитающие в «банках» лидеры партии т. н. «сердоболов» (аналога КПСС): Бро кукуратор, Судоплатонов[3], Шкуро[4] и др. – были Гольденштерном, а Гольденштерн был ими. Здесь эта когнитивная подмена достигает универсализации: «каждый может быть всеми, и все – каждым» – пишет Ю. Н. Мыслина [Мыслина 2023: 94]. Атон перемещает собственное божественное, как он полагает, сознание в человека и проживает его жизнь: *«Субъект низвергается в бездну. Во время падения происходит самое главное – почти уже долетев до дна, он пробуждается в качестве Гольденштерна. Вместо того чтобы разбиться, он окончательно останавливает время, вспоминает о своем божественном статусе, разворачивается и начинает полный ликования подъем»* [Пелевин 2021: 440].

Экономика этого мира функционирует на основе высоких компьютерных и биотехнологий, в частности, сельское хозяйство достаточно эффективно. Здесь исполь-

2. Атон — это бог солнца в древнеегипетской религии, представленный в виде солнечного диска. В период правления фараона Эхнатона (Аменхотепа IV) культ Атона стал государственной религией, и он был объявлен единственным богом Египта.

3. Фамилия Судоплатонова – аллюзия на советского генерала Павла Анатольевича Судоплатова – организатора убийства Троцкого, возглавлявшего разведывательную деятельность в отношении американской ядерной программы. Деятельность Судоплатова обеспечила или, по крайней мере, ускорила создание советской атомной бомбы. Аналогом атомной бомбы, обеспечивающим возможность балансировать свои интересы с «Transhumanism Inc.», является «кобальтовый гейзер», цепная реакция которого уже запущена и от полного уничтожения мир спасает лишь её торможение, которое и обеспечивает Доброе Государство.

4. Фамилия сердобола Шкуро – аллюзия на белого генерала Андрея Григорьевича Шкуро, вошедшего в историю как создатель спецназа и автор мемуаров о Гражданской войне.

зуют особую категорию существ-биороботов, называемых «холопами» или, на английский манер, «хелперами». Их ключевая особенность заключается в том, что их естественные когнитивные функции заменены технологическими аналогами. Вместо природного человеческого мозга ими управляют встроенные электронные чипы, которые берут на себя все функции мышления и принятия решений: *«… холопам с фермы было, ясное дело, плевать. Они просто не понимали, что это – только радостно мычали из-под грязных марлевых масок»* [Пелевин 2021: 9]. На холопов не распространяются права человека, только права животных. Биоработники сильнее человека, но живут не более 10 лет и умирают, когда подходит программно-заданный срок.

Остается добавить, что на самом низу социального дна расположена еще одна категория жителей: «это нечипированные люди или странствующие скоморохи, являющиеся маргиналами и не подлежащие цифровому контролю» Скоморохи – единственные, кто сохраняет какое-то индивидуальное самосознание и даже историческую память, но их общественный статус ничтожен: *«Скоморохи обитали на таком дне бытия, что закону было лень за ними нагибаться»* – пишет о них автор [Пелевин 2021: 11]. Как главные герои скоморохи и «холопы» автором не представлены, но играют некоторую роль в сюжете.

Отдельной темой, соответствующей принципам трансгуманизма, также выступает идея постгендеризма, которая предполагает добровольное устранение половых различий. В этом произведении данная тема понимается как возможность принятия многообразных ролей: аватар другого пола, иного биологического вида, андрогины и прочие варианты. Основной посыл заключается в отказе от бинарной половой принадлежности и традиционалистского восприятия личности [Хвастунова 2022: 32].

Обобщенный образ женского биоробота или онлайн-аватара, заменяющего реальную женщину представлен следующим описанием: *«Бородатые женщины не просто сделались реальностью, их назначили ее идеологическим центром. Но даже футуристы шестнадцатого года нервно засмеялись бы, расскажи им кто-нибудь, что у женщины будущего будет не только борода. Женщина сохранила идентичность главным образом благодаря деторождению, но стала по-настоящему андрогинным существом»* [Пелевин 2021: 28].

Смешение и нарушение гендерных ролей и границ присутствует в произведении постоянно. В рассказе «Поединок» мастер фехтования Сасаки-сан создает боевых роботов, которые воссоздают классические дуэли великих японских самураев. Последним стал бой между великими самураями Миямото Мусаси и Сасаки Кодзиро. Однако компьютерная программа призывает в роботов души самураев, которые, осознав происходящее, отказываются сражаться, убивают всех зрителей боя и кончают жизнь самоубийством

Авторская ирония заключается в том, что роли самураев у мастера Сасаки выполняют биороботы, т. н. куклы-«горпины», искусственно выращенные для сексуальных игр. Таким образом, легендарный поединок легендарных самураев осуществляют женские тела, а сам предполагаемый поединок начинается как эротическое шоу: *«Они вышли… в трусиках и бюстгальтерах… встали на четвереньки и, словно собаки на выставке, совершили на арене несколько кругов… Зеленые огурчики на трусиках у Кодзиро, клубнички и вишенки на трусиках у Миямото»* [Пелевин 2021: 198].

Анализ сюжета и системы персонажей этого произведения приводит к выводу: главной художественной задачей, которую решает автор, является стирание границ личности и демонстрация бесконечной цепи превращений, переходов из виртуаль-

ного пространства в измененное сознание, затем в другую гендерную роль и далее до бесконечности.

Особенно наглядно это явление представлено в рассказе «Свидетель прекрасного», в котором В. Пелевин описывает прогулку студента «факультета гужевого транспорта» Ивана в компании с «сердоболкой» (аналог комсомолки) Няшей на демонстрацию, а затем в парк развлечений. Молодые студенты посмотрели парад, прокатились на колесе обозрения, где вступили в половую связь, а затем просто погуляли в парке-иллюзионе, воображая себя молодой семьей.

Но это только внешняя фабула. Характерно, что во время этой прогулки сознание героя ему практически не принадлежит: Иван почти постоянно был на связи с искусственным интеллектом Афифой, его личным органайзером; на демонстрации испытывал приливы патриотических мыслей и чувств, навеянных ему через имплант; употреблял вместе с подругой наркотики и пережил ряд сильных наркотических галлюцинаций; а в процессе полового акта они использовали техническое приспособление, позволяющее чувствовать ощущения партнера; затем погуляли в парке-иллюзионе. Во время этой прогулки Иван чувствовал себя молодым отцом, несущим ребенка на плечах в яркой праздничной толпе, но сняв на секунду очки-огменты, увидел темный безлюдный пустырь и взятых напрокат кукол, изображающих детей.

Подобные трансформации присутствуют в тексте в каждом произведении: врач-имплантолог Дмитрий в рассказе «Митина любовь» вначале вступает в интимную связь с одной из своих «холопок», затем пересаживает себе ее имплант, превратив тем самым самого себя в биоробота, и кончает жизнь самоубийством. В рассказе «Кошечка» описана первобытная любовная драма, но в финале выясняется, что битва альфа-котов Мельхиора и Феликса из-за кошки Миу на самом деле является компьютерной симуляцией «Бутик-пространство “Базилио”», где богатые «баночники» развлекаются, превращаясь на время в животных. Так автор реализует свою излюбленную идею иллюзорности и множественности миров.

Антиутопический посыл автора считывается здесь и в гротескно-сатирической описании мира, и, что для нас более важно, в самой структуре личности. Философия трансгуманизма, о которой мы писали ранее, предполагает прогрессивный выход каждого отдельного человека ЗА рамки своих физических возможностей, в частности, преодоление изначальных проблем старости, болезней и смерти. Но у В. Пелевина эта идея получает другую трактовку: «тип зарождающегося постгуманизма… осмысляется Пелевиным в полное разложение человека как биологического вида. Созданный в романе “TRANSHUMANISM INC.” новый тип сознания – “Homo overclocked” становится обоснованием множественной реальности… Пелевин … лишает своих персонажей биологических тел как формы, оставляя от человека лишь электронные импульсы для поддержания работы компьютерной системы. Поэтому, с одной стороны, в пелевинской множественной реальности появляется возможность бесконечного проживания тысячей жизней, а с другой – личность растворяется во множестве смыслов, становясь “Homo overclocked”» – полагает Ю. Н. Мыслина [Мыслина 2023: 95-96].

Таким образом, в версии В. Пелевина трансгуманизм предстает как эпоха биороботов и тотальная зависимость человека от искусственного интеллекта. При осмыслении образа постчеловека в романе «TRANSHUMANISM INC.» закономерно возникает фундаментальный вопрос: сохраняет ли подобное существо право называться

человеком, даже при технической невозможности осуществления такого замысла? Можно ли свести внутренний мир, самосознание и индивидуальность к цифровому коду и набору данных, которые легко скопировать, сохранить и впоследствии воспроизвести? К такой постановке проблемы автор шел достаточно долго.

Ретроспективно все творчество В. Пелевина можно рассматривать как поиск нового героя и эксперимент с границами природы человека. В его произведениях можно встретить в качестве главных героев вампиров («АмпирV», «Бэтмен-Аполло»), вервольфов, лис-оборотней («Священная книга оборотня») и даже цыплят («Затворник и Шестипалый»), хотя и рядовые типичные люди здесь тоже представлены. Ярче всего эта особенность художественного мира В. Пелевина проявилась в романе «Жизнь насекомых», где трансформации людей в насекомых и обратно являются не просто метафорой, но и значимой частью сюжета.

Но в рамках заявленной темы нас интересуют, прежде всего, его антиутопии: «S.N.U.F.F.» (2011), «iPhuck 10» (2017) и «TRANSHUMANISM INC.» (2021). Все эти произведения образуют общее сюжетное пространство, связанное и жанрово и по смыслу. Так, в лекциях Мани из романа «TRANSHUMANISM INC.» мир «iPhuck 10» упоминается как прошлое. Есть отсылки и к другим произведениям, в частности, к миру вампиров из «Ампир V». Закономерно, что некоторые исследователи рассматривают эти произведения в одном ряду [Алтынбаева 2023; Вепрев 2025; Хвастунова 2022]. Концепция трансгуманизма была представлена в этих произведениях в различных аспектах. Так, в романе «Ампире V» обычный несостоявшийся студент Рома получает сверхспособности и становится Рамой II, одним из вампиров, тайных правителей мира. В «S.N.U.F.F.e» социальная жизнь элиты происходит в виртуальном пространстве, а одним из главных героев становится сексуальная кукла Кая, т. е. – искусственный интеллект. В «iPhuck 10» главным действующим лицом также становится искусственный интеллект, литературно-полицейский алгоритм Порфирий Петрович; кроме того, в этом произведении большую роль играет тема половых отношений с куклами-iphuck'ами.

В романе «TRANSHUMANISM INC.» были художественно воплощены идеи, заявленные в более ранних произведениях.

4. Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

– анализируемое произведение действительно является антиутопическим переосмыслением идеи трансгуманизма, где постчеловеческая сущность подразумевает отказ от фундаментальных базовых ценностей, определяющих и социальную природу человека (дружба, любовь, семья, вера и мораль), и биологическую (тела, пола, возраста и пр.);

– биологическая идентичность в этом мире не является определяющим признаком человека: отказавшиеся от тела и пола «баночники» являются полноправными людьми, тогда как биологически существующие «хэлперы-холопы», куклы-«горпины» и т. п. – людьми не являются (хотя могут быть значимыми персонажами в сюжете). Высшим существом является Гильденштерн, искусственный интеллект на биологическом носителе, который является одновременно всеми существами этого мира, от писателя Шарабан-Мухлюева до кота Феликса. Таким образом, высшим достижением трансгуманизма становится полная потеря индивидуальности в бесконечной цепи постмодернистских нарративов;

– статус «реальных» людей, таких как Маня, Иван, Няша, Дмитрий, Сасаки-сан и другие – выглядит промежуточным, так как наличие имплантов, «кукух» и других

приспособлений лишает их свободы воли и включает в общее информационное пространство. У них еще есть физическое тело, имеющее определенный пол, возраст, состояние здоровья, но сами герои постоянно стремятся избавиться от них, хотя бы на время, с помощью наркотиков, внушенных галлюцинаций и т. п., а в идеале – полностью уйти «в банку»;

– теряя личностную и физическую идентичность, постчеловек В. Пелевина не перестает быть существом социальным. Деньги, связи, репутация и другие факторы общественной иерархии играют здесь огромную роль. При этом, наивысшую ценность приобретает «баночное» бессмертие и свобода, которые подразумевают безусловный отказ от изначальной человеческой природы, поэтому собственно Человек в его привычном гуманистическом понимании перестает быть венцом творения и больше не ценен сам по себе.

Источники и литература:

1. Академик. Электронный словарь. URL: https://literaturologiya.academic.ru/330/%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BD%D1%8B%D0%B9_%D1%85%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B5%D1%80 (дата обращения: 12.04.2026)
2. Алтынбаева Г. М. Проблема взаимоотношения человека и искусственного интеллекта в романах Виктра Пелевина «S.N.U.F.F.», «iPhuk 10», «Transhumanism Inc.» // Филология и человек. 2023. № 4. С. 215-225.
3. Вепрев Е. А. Национальная идея России в романах Виктора Пелевина // Дискурс-Пи. 2025. Т. 22. № 2. С. 175–189.
4. Визель М. Вышел новый роман Виктора Пелевина // Интернет-портал «Российская газета», 2021. URL: https://rg.ru/2021/09/01/vyshel-novyj-roman-viktora-pelevina.html?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F (дата обращения: 11.04.2026).
5. Воробьева А. Н. Русская антиутопия XX – начала XXI веков в контексте мировой антиутопии. Дисс.… доктора филол. наук. Саратов, 2009. 528 с.
6. Дергалев С. М. Что такое трансгуманизм и в чем его опасность? // Труды Белгородской духовной семинарии. № 8. 2018. С. 15-23.
7. Дыдров А. А. Основополагающие черты образа и фрагментарность образа будущего // Образ человека будущего: философия, психология, педагогика. № 1. 2014. С. 94–101.
8. Дыдров А. А. Человек будущего в утопиях и дистопиях: философско-антропологическая интерпретация: Автореф. дисс. … канд. филос. наук. Челябинск, 2011. 27 с.
9. Желтикова И. В. Образ будущего – контексты использования понятия // Образ будущего. Сборник статей. Орел: Издательство «Картуш», 2021. С. 5–13.
10. Зуева Е. Ю. Психологические аспекты Я-концепции личности // Вопросы науки и образования. № 1 (13). 2018. С. 176-180.
11. Кириенков И. Меланхоличная антиутопия: каким получился роман Пелевина «Transhumanism Inc.» // РБК «Стиль», 2021. URL: https://style.rbc.ru/impressions/6124dcf89a7947ca932293a5 (дата обращения: 11.04.2026).
12. Ковтун Е. Н. Поэтика необычайного: Художественные миры фантастики, волшебной сказки, утопии, притчи и мифа (На материале европейской литературы первой половины XX века). М.: Изд-во МГУ, 1999. 308 с.
13. Козьмина Е. Ю. Поэтика романа-антиутопии (на материале русской литературы XX века): Автореф. дисс. … канд. филол. наук. М., 2005. 20 с.
14. Криман А.И. Что такое постгуманизм, и почему он актуален сегодня // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 3: Философия. 2024. № 4. С. 43–62.
15. Ланин Б. А. Русская литературная антиутопия XX в.: Дисс… доктора филол. наук. М., 1993. 344 с.
16. Лобин А. М. Концепции истории и формы их художественной репрезентации в русской литературе нача-

ла XXI века. Дисс… доктора филол. наук. Саратов, 2019. 399 с.
17. Ломыкина Н. Вынос мозга на Красной площади: новый роман Виктора Пелевина «Transhumanism Inc.» // Электронный журнал «Forbes», 2021. URL: https://www.forbes.ru/forbeslife/438241-vynos-mozga-na-krasnoy-ploshchadi-novyy-roman-viktora-pelevina-transhumanism-inc (дата обращения: 11.04.2026)
18. Мильчин К. Новый роман Виктора Пелевина Transhumanism Inc. – сеанс на американских горках // Электронная газета «Ведомости», 2021. URL: https://www.vedomosti.ru/gorod/culturalcity/columns/novii-roman-viktora-pelevina-transhumanism-inc?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop&utm_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2Fnews%2Fsearch%3Ftext%3D (дата обращения: 11.04.2026)
19. Михайлов Е. Пролетая над гнездом кукухи. Новый роман Виктора Пелевина: все очень плохо // Электронная газета «Афиша Daily», 2021. URL: https://daily.afisha.ru/culture/20714-proletaya-nad-gnezdom-kukuhi-novyy-roman-viktora-pelevina-vse-ochen-ploho/ (дата обращения: 11.04.2026)
20. Мыслина Ю. Н. Джойсовский редукционистский дискурс как принцип формирования реальности в романе В. Пелевина «Transhumanism Inc.» // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2023. Т. 45. № 4. С. 91–97.
21. Панасенко Г.В. Философское понятие личности // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2012. №8 (67). С. 320-325.
22. Пелевин В. О. TRANSHUMANISM INC. М.: Эксмо, 2021. 422 с.
23. Печерина Е. А. Специфика формирования личности в эпоху цифровизации // Идеи и идеалы. 2025. № 3 (17). С. 144–154.
24. Поляков С. Д., Лобин А. М. Конференция «Психология личности: культурные практики развития потенциала человека»: идеи и вопросы // Поволжский педагогический поиск. 2024. № 2(48). С. 138–142.
25. Русский проект исправления мира и художественное творчество XIX-XX веков: колл. монография / Отв. ред. Н. В. Ковтун. М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. 408 с.
26. Хвастунова Ю.В. Цифровая религия для трансчеловека // Науч. вестн. Горно-Алтайск. гос. ун-та. № 15. 2020. С. 188–192.
27. Хвастунова Ю.В. Популяризация идей трансгуманизма в художественной литературе (на примере анализа романа «Transhumanism Inc» В. Пелевина) // Russian Studies in Culture and Society, Volume 6, Number 2, 2022. P. 29-18.
28. Чернышева А. В., Сахаров М. А. Трансгуманизм: потенциальная утопия или социальный коллапс? // Гуманитарный вестник. 2024. Вып. 3. С. 118–132.

Статья поступила в редакцию 13.04.2026

УДК 821.161.1-3

Реальные и виртуальные миры в фантастике В. Ф. Одоевского: проблемные места поэтики повести «Саламандра»

Поздняков Константин Сергеевич,
доктор филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы и связей с общественностью, Самарский университет, г. Самара, Россия.

Аннотация: Актуальность статьи заключается в том, что одно из самых сложных и объёмных произведений В. Ф. Одоевского – повесть «Саламандра» – до сих пор не исследована должным образом. На несколько пренебрежительное отношение к повести, сложившееся у некоторых читателей, а потом и исследователей, очевидно, повлиял отзыв В. Г. Белинского, считавшего фантастическую сюжетную линию «Саламандры» творческой неудачей – устаревшей и непонятной. В настоящее время следует отказаться от подобных предвзятых оценок, вынесенных маститым критиком в контексте складывающегося реализма, и сосредоточиться на проблемных местах поэтики многогранного произведения В. Ф. Одоевского. Методы семиотического и сравнительного анализа позволили открыть новые грани семантически крайне сложного текста, рассмотреть разные варианты образов и сюжетных поворотов и наметить перспективы дальнейшего исследования повести.
Ключевые слова: романтизм, реализм, ghost stories, рамочная конструкция, фантастика.

Real and Virtual Worlds in V. F. Odoevsky's Fantasy: Problematic Areas in the Poetics of the Novel "Salamander"

Pozdnyakov Konstantin S.,
Doctor of Philology, Professor, Department of Russian and Foreign Literature and Public Relations, Samara University, Samara, Russia.

Abstract. The relevance of this article lies in the fact that one of V. F. Odoevsky's most complex and voluminous works, the novella "Salamander," remains understudied. The somewhat dismissive attitude toward the novella, developed by some readers and later by scholars, was apparently influenced by V. G. Belinsky's review, which considered the fantastical plotline of "Salamander" a creative failure—outdated and incomprehensible. At this time, it is necessary to abandon such biased assessments, rendered by a venerable critic in the context of emerging realism, and focus on the problematic aspects of the poetics of V. F. Odoevsky's multifaceted work. Semiotic and comparative analysis methods allowed us to uncover new facets of this semantically extremely complex text, explore various imagery and plot twists, and outline prospects for further research.
Keywords: romanticism, realism, ghost stories, frame construction, fantasy.

Постановка проблемы. В 1844 г. В. Г. Белинский следующим образом высказал свои претензии как к повести «Саламандра» В. Ф. Одоевского, так и ко всему фантастическому в творчестве писателя: «Точно то же можно сказать и о двух больших повестях, которые, впрочем, не особые повести, а две части одной и той же повести – "Саламандра" и "Южный берег Финляндии в начале XVIII столетия". Тут есть прекрасные картины быта финнов, прекрасная финская легенда о борьбе Петра Великого с Карлом XII-м; есть картины русского быта при Петре Великом и вскоре после него; есть удачные очерки характеров; сама эта полудикая Эльса, в противоположности с образованною Марьею Егоровною, так интересна… Но Саламандра, ее роль в повести, разные магнетические и другие чудеса, искания философского камня и обретение оного, – все это было для нас непонятно; а чего мы не понимаем, тем не можем и восхищаться… Притом же мы имеем глубокое и твердое убеждение, что такие пружины для возбуждения интереса в читателях уже давно устарели и ни на кого не могут действовать. Теперь внимание толпы может покорять только сознательно разумное, только разумно действительное, а волшебство и видения людей с расстроенными нервами принадлежат к ведению медицины, а не искусства» [Белинский 1844].

Известно, что с некоторых пор критик принялся отрицать всё фантастическое. Поэтому неудивительно, что откровенная фантастика в «Саламандре» объявляется «непонятной», и это вызывает сомнения в искренности критика. Ведь не только сюжет, посвящённый поиску философского камня, но и балансирование на грани между рациональным и иррациональным толкованиями происходящего в повести сложно назвать чем-то новым и, в силу этой новизны, «непонятным». В. Г. Белинскому не могли быть неизвестны зарубежные примеры вариантов обыгрывания «алхимического» сюжета, а также случаи балансирования между реалистическим и фантастическим, которые ввела в моду ещё Анна Радклиф в конце XVIII века. Поэтому фразу про «непонятное» можно интерпретировать, лишь учитывая контекст. Ставший энтузиастом реализма Белинский довольно скоро ополчился на романтическую фантастику. «Непонимание» не стоит понимать буквально, имеется в виду несоответствие реалистической картине мира, на которое указывается буквально через предложение, и в соответствии с которой только разумное и действительное достойны читательского внимания. Нельзя не отметить и указание на то, что фантастический элемент, с точки зрения критика, вообще устарел и не может «действовать». Сколько-нибудь объективным это высказывание В. Г. Белинского считаться не может, ведь прежде поддерживавший отечественных романтиков в споре с классицистами критик на момент написания статьи про творчество В. Ф. Одоевского окончательно перешёл «на сторону» реализма, считая романтизм устаревшим. Естественно, вместе с романтизмом, по мнению Белинского, устарела и соответствующая этому направлению фантастика.

Ничего удивительного, если вспомнить, как критиковал Белинский поздние (и лучшие) повести Александра Бестужева-Марлинского или рассуждал о том, что фантастическое не очень удаётся Н. В. Гоголю. Критика устаревшего, по мнению В. Г. Белинского, романтизма сопровождалась негативным отношением к фантастическому началу.

Отрывок из статьи Белинского и его подробный анализ приводятся в начале статьи для того, чтобы показать, как критик заложил, сам того не подозревая, фундамент для крайне своеобразного понимания романтизма и реализма уже в советское время. Как известно, социалистический реализм провозглашал себя «родственником»

реализма XIX века, который для пущей строгости был наречен «критическим». Конечно, благодаря многочисленным статьям таких авторов, как К. Кларк, Х. Гюнтер, Е. Добренко и др. [Соцреалистический канон 2000], давно доказано, что социалистический реализм не имеет никакого отношения к подлинному реализму, напоминая, скорее, классицизм. Социалистический реализм – это пропаганда с помощью искусства, классический отечественный реализм таким никогда не был. Тем не менее, указанная «родственная» связь двух реализмов привела к тому, что классический реализм представлялся как некая вершина – то, к чему отечественные классики стремились ещё с конца XVIII века, или то, что они подготавливали и предвосхищали своим творчеством. История литературы переписывалась на мифологический манер, только вместо рождения или явления Мессии здесь было появление реализма.

Поэтому совершенно оправданным выглядит следующее высказывание Т. Н. Пашаевой: «Литературоведческих работ, конкретно посвященных теме "фантастическое и реальное", немного, что, конечно, связано с теми принципами, с которыми ученые XX века подходили к литературе. Главным было в произведении наличие реалистического плана повествования. Реализм признавался высшим достижением искусства и литературы. Начало такой традиции было положено еще Белинским, который относился к фантастике очень сложно (с отрицательным определением «ложный мистицизм»). Что же касается В. Ф. Одоевского, то критик высоко оценивал его апологи, притчи как сатирическое осмысление действительности, крайне отрицательно – мистические повести "Сильфида", "Косморама", "Саламандра", "Необойденный дом" (в статье по поводу выхода собрания сочинений писателя в 1844 году)» [Пашаева 2018: 49]. Конечно же, обращаться к таинственной русской повести первой половины XIX века с позиций реализма просто неверно. Отсюда, видимо, и происходят многочисленные ляпы в отношении рассматриваемой в статье повести В. Ф. Одоевского «Саламандра». Проблема в том, что часть исследователей, как отметила Т. Н. Пашаева, отыскивали в текстах реалистический элемент, а такое рассмотрение, конечно, никогда не приведёт к сколько-нибудь значимым суждениям о художественной целостности фантастического произведения, к тому же выдержанного в эстетике романтизма. С другой стороны, есть куда более объективные статьи уже упомянутой Т. Н. Пашаевой, соавторов Е. А. Романовой и Н. А. Паршуковой [Романова, Паршукова 2023], но и в статье о «Саламандре» первой из перечисленных исследователей есть отдельные неточности, которые стоит исправить.

Цель статьи – проанализировать повесть «Саламандра» В. Ф. Одоевского именно как самодостаточное фантастическое произведение, в котором тесно переплетаются обыденная и виртуальная реальности, а не отыскивать и рассматривать лишь реалистические элементы поэтики текста. Обозначенная цель предполагает рассмотрение ключевых образов повести в контексте художественного мира писателя, поскольку некоторые из них, согласно рабочей гипотезе исследования, не могут быть объяснены без использования **методов** не только **семиотического**, но и **сравнительного анализов**.

Первую часть «Саламандры» – «Южный берег Финляндии в начале XVIII столетия» часто трактуют как историческую повесть. Странно, что при этом исследователей не смущает авторское примечание к заглавию: «*В сей повести читатели найдут опыт рассказа, основанного большею частию на финских поверьях*» [Одоевский 1977: 158]. В то же время, как справедливо отмечают Е. А. Романова и Н. А. Паршукова, «[с]обственно фантастической принято считать вторую часть дилогии. На ней, как

правило, и концентрируют внимание исследователи» [Романова, Паршукова 2023: 4]. И действительно, в большинстве статей, посвящённых фантастике В. Ф. Одоевского, подробно рассматривается лишь вторая часть «Саламандры» – «Эльса». Про первую же часть обнаруживаются следующие, не особо соответствующие её содержанию суждения. Так, Т. Н. Пашаева отмечает: «первая часть – это историческая повесть времен Петра Великого» [Пашаева 2017: 71]. Да, действительно в первой части фигурирует Пётр I – он замечает финского двенадцатилетнего мальчишку Якко, берёт его себе на воспитание, отправляет учиться в Голландию, в общем, превращает в «птенца гнезда Петрова» Ивана Ивановича Якко. Но на все метаморфозы Якко автор отводит всего несколько страниц, а основной сюжет первой части – не историческое повествование, а описание сложно развивающихся отношений главного героя с Эльсой. Стоит отметить, что и война русских со шведами в изложении старика-тиетая (то есть колдуна) Руси приобретает мистический характер. Таким образом, мистическая или фантастическая компонента заложена в произведении с самого начала. Сложно согласиться с теми исследователями, которые аттестуют первую часть как историческую, а вторую – как фантастическую. С таким же успехом можно было бы охарактеризовать и вторую часть как вполне историческую, ведь в ней показаны постпетровские преобразования в обществе, когда многие воспитанники и приближенные Петра I оказались не у дел. Неслучайно Иван Иванович вынужден переехать в Москву – в город, куда, как известно, мужчины отправлялись доживать, а не делать карьеру, как в Петербурге. Обе части повести вовсе не разрозненные произведения, объединённые лишь общими героями. Автор рассказывает одну историю – историю отношений Якко и Эльсы, жизнь которых изначально связана с некой виртуальной, мистической реальностью. К сожалению, даже в статье Т. Н. Пашаевой, в которой содержится очень много ценных замечаний, неожиданно встречается следующее суждение: «Вся первая часть посвящена Петру I. Он, по сути, и является главным ее героем» [Пашаева 2017: 72]. Стоит ли приводить откровенно странные трактовки «Саламандры» из статьи В. В. Шумко: «Повесть «Саламандра» далека от фантастики даже по формальному признаку. Наиболее прозрачный (первый) уровень повествования здесь бытовой и напоминает историческую повесть или быль. Второй, фантастический уровень сведен к минимуму и представляет собой разрозненные вставки фантастических элементов. Подвергшийся иронической критике в "Космораме", здесь он явно не преобладает. Третий, практическо-философский уровень схож с предыдущей повестью. Одоевский упрощает его понимание ссылками научного характера» [Шумко 2013: 70]. Или суждения А. В. Себелевой, которая сводит всю значимость фантастики В. Ф. Одоевского к финальным авторским сентенциям: «У Одоевского, писателя менее талантливого, чем Гофман, фантастическое не отличается… грациозностью, изяществом связи с реальным. Утопиям, фантастическим аллегориям Одоевского присуща наглядно выраженная назидательность, поучительность» [Себелева 2022: 76].

В первой приведённой цитате явно не учитывается ни откровенно фантастический сюжет повести, ни классическое определение фантастического Цветана Тодорова. Видимо, фантастика воспринимается автором статьи лишь тогда, когда в этом элементе повествования нет двусмысленности, а у читателя присутствие иррационального начала не вызывает сомнений. Во втором случае стоит лишь отметить, что ни в «Космораме», ни в «Саламандре», как, впрочем, и во многих других повестях В. Ф. Одоевского («Орлахская крестьянка», «Привидение», «Сильфида»), в финале

не даётся не только какого-либо нравоучения, но даже внятного объяснения описанным событиям. А. В. Себелева фактически игнорирует целый пласт фантастики В. Ф. Одоевского.

Возвращаясь к фигуре Петра Великого, нужно сказать, что на самом деле Пётр I появляется лишь в нескольких эпизодах первой части и не может восприниматься как центральное лицо. На авансцене представлены сюжетные линии Якко и Эльсы, а никак не Государь Император. Пётр I воспринимается как ещё один покровитель, приёмный отец Якко. Таким образом, на протяжении всей повести Иван Иванович остаётся этаким «приёмышем»: сначала в семье старого Руси, затем при дворе Петра I, во второй части им руководит старик-алхимик, а потом и Саламандра. Очевидно, что корень всех проблем Якко – несамостоятельность, он неспособен принять решение, сделать выбор, постоянно ожидая чьего-то одобрения, совета или прямого руководства к действию. Перед нами поначалу разворачивается просветительский сюжет о финском дикаре, воспитанном Петром I и его соратником. Однако автор справедливо критикует просветительскую утопию воспитания: Иван Иванович постоянно колеблется, выбирая между Эльсой и Марией Егоровной, между родной Иматрой и Петербургом/Москвой, между наукой и языческим суеверием. Т. Н. Пашаева, рассуждая о принципе двойной мотивировки или «завуалированной фантастики» (по Ю. Манну) упоминает повесть А. С. Пушкина «Пиковая дама»: «можно сказать, что, как и в «Пиковой даме», читатель одновременно воспринимает оба плана, «и их взаимодействие и «игра» страшно углубляют перспективу образа» [Пашаева 2017]. Действительно, сохраняя идеальный баланс между обоими планами, автор не даёт ответа на вопросы, оставляя лакуны в финале и продолжая таким образом традицию таинственной отечественной повести, начатую ещё Н. М. Карамзиным в «Острове Борнгольм».

Но есть ещё одно очевидное сходство с повестью Пушкина. Историю Якко во второй части можно интерпретировать как историю болезни, психического расстройства. По тексту достаточно легко проследить её этапы.

1. Под конец своего эксперимента, длящегося 41 день, алхимики спят мало, но в основном бодрствует Якко. Отмечается, что он спит по 2-3 часа в день. Именно во сне, после окончания неудачного опыта он снова видит родной берег Вуоксы и Эльсу, которую, что немаловажно, окружают золотые слитки. Его сон прерывает Марья Егоровна, которая всячески изводит Ивана Ивановича скандалами. Отдыхает он лишь три дня, за которые, конечно же, не может восстановить силы. Спивающуюся и скандалящую супругу герою приходится успокаивать методами «совсем нефилософскими». Отмечается, что «*часто он готов был наложить на себя руки*» [Одоевский 1977: 227]. Таким образом, Якко находится на грани нервного срыва, страдая от недосыпа, скандалов жены и претензий старика.
2. Во время второго эксперимента автор подчёркивает усталость Якко и изматывающее однообразие алхимических действий с помощью лексемы «опять», которая за один абзац повторяется 7 раз. Именно в это время Иван Иванович предаётся воспоминаниям и взывает к Эльсе, концентрируясь на её образе. Естественно, дальнейшее появление Саламандры и вся сюжетная линия взаимодействия с «сестрицей», близнецом Эльсы может быть объяснена галлюцинациями утомлённого персонажа, его навязчивыми идеями. К тому же на глазах читателя происходит деградация героя, вполне сопоставимая с сюжетной линией Амбросио, героя романа М. Г. Льюиса «Монах». В классике английской готики

все преступные желания монаха воплощались в жизнь при помощи дьяволицы в человеческом обличье Матильды. В повести В. Ф. Одоевского жестокость Якко всячески поддерживает Саламандра. Сначала у молодого алхимика появляется идея принести старика в жертву для получения философского камня, и, в каком-то смысле, ближе к финалу граф действительно становится жертвой Ивана Ивановича, правда, принесена эта жертва ради других целей. Потом Якко жалуется Эльсе на Марью, договариваясь до фразы: «*зачем эта Мари… жена?..*» [Одоевский 1977: 238], после чего с супругой и приключается трагедия. Саламандра, как и Матильда, потакает всем желаниям Якко, всё больше увлекая его по пути зла. Стоит отметить, что жестокость присуща главному герою с самого начала: в первой части автор показывает, как будущий Иван Иванович не только сражается со шведскими солдатами, но и добивает беспомощных раненых. Думается, что во второй части Одоевский подчёркивает, что варварское начало прорывается в Якко сквозь покров цивилизации, толкая на преступные деяния.

В сцене гибели Якко отчётливо видно, что он очнулся перед печью, будто придя в себя после сна, наваждения. Вполне вероятно, что вся сюжетная ветвь с перемещением духа Якко в тело старого графа-алхимика – лишь кошмарный сон. Таким образом, всю мистику можно объяснить психическим расстройством главного героя, точно так же, как и в «Пиковой даме». Подобная «отмена» целой сюжетной ветви предвосхищает будущие приёмы экспрессионистов, например, финальный поворот «Прыжка в неизвестное» Л. Перуца.

Стоит отметить, что в повести «Саламандра» есть и совершенно необъяснимые рационально моменты. Например, странная кончина Марьи Егоровны, которая будто сгорела заживо, превратившись в некую чёрную массу. Впрочем, рамочная конструкция второй части ставит под сомнение всю историю Якко, превращая её в городскую легенду. Автор явно обращается к уже сложившемуся в Англии в ту пору «шаблону» жанра ghost story – новеллы о привидениях. Рассказчик-племянник и его дядюшка отправляются в дом с полтергейстом. Традиционную роль скептика для такого рода историй исполняет племянник, а в роли умудрённого опытом и открытого к любому новому знанию исследователя сверхъестественных явлений выступает дядюшка. Последний, чтобы объяснить странные стоны и вздохи в доме, и рассказывает историю Якко. Правда, финальный абзац повести от лица племянника будто бы стирает все приключения Ивана Ивановича и Эльсы: «*Признаюсь, я до сих пор убежден, что все это выдумка, что дяде хотелось пошутить надо мною, и все эти крики, тени не иное что, как фантасмагория. Надеюсь, что всякий благоразумный читатель в этом согласится со мною*» [Одоевский 1977: 248]. Получается, что помимо сомнений по поводу вменяемости главного героя, есть ещё и версия племянника, который предлагает читателю вообще не верить в рассказ дядюшки.

Тем не менее, фантастика царит в «Саламандре» с первых же страниц повести. О некой виртуальной реальности рассказывает старик, раскрывая мистическую подоплёку Северной войны, в которой оба правителя – русский и швед – могучие маги, сражающиеся за Сампо. В дальнейшем и вовсе следует описание таинственного обряда, по которому становится понятно, что старик Руси, будучи тиетаем, знает о даре Эльсы, связанным с огнём: глядя в пламя, девочка видит, что происходит с её отцом. Таким образом, на этом этапе, благодаря своим способностям и огню, героиня может пронзать взглядом пространство. Стоит отметить, что эти видения сопровождаются конвульсиями, похожими на эпилептический припадок, поэтому, спустя несколько

лет, когда способность/дар будто бы порабощает Эльсу, местный священник предупреждает Якко: «*знайте, что она подвержена чему-то похожему на падучую болезнь; особенно удаляйте ее от огня и от лунного света: и то и другое, кажется, производит на нее вредное влияние; от того и от другого она приходит в какой-то сон и начинает говорить престранные речи. Простой народ считает ее колдуньей*» [Одоевский 1977: 180]. Как совершенно точно комментируют происходящее в повести Е. А. Романова и Н. А. Паршукова: «Эльса не владеет своим даром, напротив, дар владеет ею» [Романова, Паршукова 2023: 8]. В этом плане крайне важно отметить, что перед первой демонстрацией дара Эльсы Руси велит своей жене Гине и приемышу Якко: «*Только смотри же, Гина, ступай на печь и не смей оборачиваться, а не то и тебе, и мне худо будет. Якко, ступай в хворост, зажмурь глаза и лежи смирно, пока я не позову тебя»* [Одоевский 1977: 167]. Видимо, старик-тиетай понимает, какую угрозу несёт дар Эльсы всем остальным, а впоследствии героиня вспоминает, как Руси учил её видеть в огне «сестрицу». Можно предположить, что дед развил дар внучки, но из-за самоотверженной гибели (он мстит убийце сына – шведскому солдату) не успел научить контролировать этот дар, превратившийся со временем в проклятье для Якко.

Сестрица – это двойник Эльсы – та самая Саламандра, вынесенная в заглавие. Поэтому очень странно, что, как указывают Е. А. Романова и Н. А. Паршукова, бедная чухонка и её близнец в большинстве интерпретаций повести представляются фигурами тождественными: «Тождество Эльсы и Саламандры, на котором в научной литературе обычно выстраивается идейная схема произведения, нам представляется далеко не очевидным. В пользу традиционной трактовки как будто свидетельствует представление Якко о том, что в огне алхимической печи он видит Эльсу» [Романова, Паршукова 2023: 5]. Монолог Эльсы о сестрице, произнесённый в доме Зверевых в бессознательном состоянии, служит ещё одним доказательством в пользу основных тезисов статьи Е. А. Романовой и Н. А. Паршуковой. Героиня вспоминает об истории отношений с сестрицей-близнецом только в бессознательном состоянии, что объясняет её, кажущиеся наивными (или напротив – наигранными) ответы Якко:

« *– Эльса, Эльса!.. – говорил Якко, – так ты в самом деле можешь помочь мне?.. Ты знаешь наше дело?..*

– Нет, я кузнечного дела не знаю, а помочь тебе помогу; посмотри-ка, сколько я без тебя накопила.

И с сими словами она вытащила из-за пазухи холстину, из которой посыпались серебряные и золотые деньги. Было тут рублей сто и более.

– Эльса! – говорил Якко, – но в эту ночь, здесь в очаге…

– Что такое? – спросила Эльса.

– Помнишь, что ты мне говорила?..

– Когда? – спрашивала Эльса с удивлением» [Одоевский 1977: 231].

Очевидно, что поклявшийся Саламандре, которую он принял за Эльсу, Якко продолжает считать Эльсу связанной с огнём и кузнечным делом. Отсюда и рождается его первый вопрос. Второй раз главный герой озадачивает Эльсу, когда упоминает свой разговор с Саламандрой, о котором девушка, конечно же, не знает, поэтому и не понимает вопросов Ивана Ивановича.

Наконец, не стоит забывать об особенностях художественного мира В. Ф. Одоевского. Незадолго до выхода обеих частей «Саламандры», в 1840 году была опубликована повесть «Косморама», написанная ещё в 1837 г. Главный герой, Владимир, подобно Эльсе, обладал даром соединять обе реальности: действительную и вирту-

альную. Практически с самого начала повести двойник доктора Бина из параллельной реальности даёт Владимиру следующее пояснение: «*Не верь ему, – говорил сей последний, – или, лучше сказать, не верь мне в твоем мире. Там я сам не знаю, что делаю, но здесь я понимаю мои поступки, которые в вашем мире представляются в виде НЕВОЛЬНЫХ ПОБУЖДЕНИЙ. Там я подарил тебе игрушку, сам не зная для чего, но здесь я имел в виду предостеречь твоего дядю и моего благодетеля от несчастия, которое грозило всему вашему семейству. Я обманулся в расчетах человеческого суемудрия; ты в своем детстве случайно прикоснулся к очарованным знакам, начертанным сильною рукою на магическом стекле. С той минуты я невольно передал тебе чудную, счастливую и вместе бедственную способность, с той минуты в твоей душе растворилась дверь, которая всегда будет открываться для тебя неожиданно, против твоей воли, по законам, мне и здесь непостижимым. Злополучный счастливец! Ты можешь все видеть, – все, без покрышки, без звездной пелены, которая для меня самого там непроницаема*» [Одоевский 2004: 15]. Владимир, как и Эльса, «злополучный счастливец», который не только не в состоянии контролировать свой дар, но и не может отличить внутренний мир другого человека от его двойника из параллельной реальности. Он впадает в заблуждение по поводу своей дальней родственницы Софьи из-за следующего видения:

«*В нем я узнавал Софью: тот же облик, те же волосы, та же улыбка, но выражение было Другое. Она смотрела на меня коварными, сладострастными глазами и с какою-то наглостию простирала ко мне свои объятия*.

''Ты не знаешь, – говорила она, – как мне хочется выйти за тебя замуж! Ты богат – я сама у старухи вымучу себе кое-что, – и мы заживем славно. Отчего ты мне не даешься? Как я ни притворяюсь, как ни кокетничаю с тобою – все тщетно. Тебя пугают мои суровые слова; тебя удивляет мое невинное невежество? Не верь! Это все удочка, на которую мне хочется поймать тебя, потому что ты сам не знаешь своего счастия. Женись только на мне – ты увидишь, как я развернусь. Ты любишь рассеянность – я также; ты любишь сорить деньгами – я еще больше; наш дом будет чудо, мы будем давать балы, на балы приглашать родных, вотремся к ним в любовь, и наследства будут на нас дождем литься... Ты увидишь – я мастерица на эти дела ".

Я оцепенел, слушая эти речи; в душе моей родилось такое отвращение к Софье, которого не могу и выразить. Я вспоминал все ее таинственные поступки, все ее двусмысленные слова – все мне было теперь понятно! Хитрый демон скрывался в ней под личиною невинности...» [Одоевский 2004: 42].

Таким образом, Софья предстаёт как роковая женщина – аналог Матильды из романа М. Г. Льюиса и Саламандры из одноимённой повести В. Ф. Одоевского. Однако этот вывод Владимира, как и суждение Якко о том, что Эльса и Саламандра – одно лицо, оказывается ошибочным. Во время пожара Софья мистическим образом появляется, чтобы спасти Владимира, пожертвовав ради него собственной жизнью. Становится понятно, что в видении герой узрел двойника добродетельной девушки – роковую женщину из виртуальной реальности, преисполненную корыстными замыслами. Таким образом, сравнение образов «Саламандры» и «Косморамы» лишний раз подтверждает суждение Е. А. Романовой и Н. А. Паршуковой о нетождественности Эльсы и Саламандры. Эти персонажи соотносятся точно так же, как Софья со своим злым двойником из виртуальной реальности.

Таким образом, можно сделать **вывод**, что повесть В. Ф. Одоевского «Саламандра», как, впрочем, и остальные тексты классика, предназначенные для взрослого читате-

ля, нуждаются в новом рассмотрении, вне контекста реалистического искусства. Романтические таинственные повести писателя неоднозначны, сложны и оригинальны. Обыденная действительность и виртуальные миры сложно взаимодействуют в «Саламандре», не позволяя ни читателю, ни интерпретатору сделать однозначные выводы обо всём происходящем в повести. Пожалуй, это лишний раз подтверждает, что эти произведения не потеряли своей актуальности. **Дальнейшие перспективы** исследования связаны как с речевыми жанрами прозы В. Ф. Одоевского, так и с богатыми интертекстуальными связями его художественного мира. Думается, что отечественное литературоведение лишь с недавних пор приблизилось к раскрытию и описанию всех сторон поэтики текста В. Ф. Одоевского.

Источники и литература:

1. Белинский В. Г. Сочинения князя В. Ф. Одоевского // Отечественные записки. Т. XXXVI. № 10. Отд. V «Критика». 1844. URL: https://dugward.ru/library/belinsky/belinsky_odoevskiy.html (дата обращения: 8.05.2026).
2. Одоевский В. Ф. Косморама // Страшная месть. М.: Литература, Издательский дом Родионова, 2004. С. 7–54.
3. Одоевский В. Ф. Саламандра // В. Ф. Одоевский. Повести. М.: Советская Россия, 1977. С. 158–248.
4. Пашаева Т. Н. Композиция сюжета фантастической повести В. Ф. Одоевского «Косморама» (1840) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 1(79). Ч. 1. Тамбов: Грамота, 2018. С. 49–52.
5. Пашаева Т. Н. Построение сюжета фантастической повести В. Ф. Одоевского «Саламандра» // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. Том 32. Вып. 2. 2017. С. 69–76.
6. Романова Е. А., Паршукова Н. А. Мистико-философская тематика в дилогии В. Ф. Одоевского «Саламандра»: эффект неучтенного лица // Aliter, 2023. № 20. С. 3–17.
7. Себелева А. В. Природа фантастического в творчестве В. Одоевского и Э. Т. А. Гофмана: к вопросу о взаимовлиянии в литературе // Филологический вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2022. № 4 (12). С. 71–77.
8. Соцреалистический канон. Сборник статей под общей редакцией Х. Гюнтера и Е. Добренко. СПб.: Академический проект, 2000. 1040 с.
9. Шумко В. В. «Практическо-философская» фантастика В. Ф. Одоевского // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия А. Гуманитарные науки. № 10. 2013. С. 67–72.

Статья поступила в редакцию 14.05.2026

УДК 821.161.1-3

Стратегии авторского конструирования художественного текста в творчестве Алексея Иванова

Грызлов Андрей Юрьевич,
аспирант[1], Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия.

Аннотация. Цель исследования – описать механизм структурирования художественного повествования как определенного набора авторских констант, необходимых для определения писательских стратегий в повествовании Алексея Иванова. Научная новизна заключается в системном анализе стратегий авторского конструирования художественного текста А. Иванова, что не было до настоящего времени объектом внимания специалистов. В статье на примере анализа романа А. Иванова «Пищеблок» предложена классификация ключевых приемов сюжетообразования в повествовательной системе автора, при этом особое внимание уделено мифопоэтике, интертекстуальности, жанровой гибридизации, документализации и их эволюции в творчестве писателя. В результате исследования определена теоретико-методологическая база изучения стратегии писателя в аспекте текстообразвания; исследованы приемы мифологизации в конкретном художественном произведении писателя, предложены аналитические выводы, связанные с интертекстуальностью, жанровой гибридизацией и документальностью повествования А. Иванова, сделаны выводы об индивидуальном стиле писателя.
Ключевые слова и фразы: авторская стратегия А. Иванова, структура художественного текста, авторская константа, индивидуальный стиль писателя

Strategies of Authorial Construction of a Literary Text in the Works of Alexey Ivanov

Gryzlov Andrey Yu.,
Postgraduate Student, Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev, Saransk, Russia

Abstract. The purpose of the study is to describe the mechanism of structuring an artistic narrative as a certain set of author's constants necessary to determine the writer's strategies in the narrative of Alexei Ivanov. The scientific novelty lies in the systematic analysis of the strategies of the author's construction of the literary text by A. N. Ivanov, which has not been the object of attention of specialists until now. Using the example of the analysis of A. N. Ivanov's novel "The Food Store", the article offers a classification of key plot-formation techniques in the author's narrative system, with special attention paid to mythopoetics, intertextuality, genre hybridization, documentalization and their evolution in the writer's work.

1. Научный руководитель – Жиндеева Елена Александровна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, литературы и методик обучения, Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия.

As a result of the research, the theoretical and methodological basis for studying the writer's strategy in the aspect of text formation is determined; the methods of mythologization in a specific artistic name of the writer are investigated, analytical conclusions related to intertextuality, genre hybridization and documentality of A. N. Ivanov's narrative are proposed, conclusions about the writer's individual style are drawn.
Keywords: the author's strategy of A. N. Ivanov, the structure of the literary text, the author's constant, the individual style of the writer

Введение

Современное рассмотрение образцов художественного творчества тесно связано с выявлением авторских намерений и способов их репрезентации. В связи с этим одним из ключевых моментов осознания авторского кредо становится как выявление основных систем и индивидуальных правил создания автором отдельного художественного полотна, так и обнаружение общих моментов, характерных для большинства созданных им текстов. Таким образом, именно набор авторских предпочтений, на наш взгляд, становится, с одной стороны, отправной точкой для рассуждений об его индивидуальности, с другой – описанием механизмов реализации творческого «я» писателем.

Поставленная **цель** требует решения следующих **задач**:

1) определить теоретическую сущность авторского конструирования художественного текста;

2) на примере конкретного произведения выявить ключевые стратегии текстопорождения в прозе А. Иванова (чередование линейности и нелинейности пространственно-временной организации текста, использование фольклорного (регионального) материала, мифологизация, документализация, интертекстуальность и т. п);

3) описать эволюцию авторских стратегий от ранних к поздним произведениям избранного автора;

4) определить основные авторские константы повествования, которые свидетельствуют о специфике стиля писателя.

Материалом для исследования послужили опубликованные в 2010-2025 годах художественные тексты А. Иванова, особое внимание уделено роману «Пищеблок».

Теоретической базой для исследования стратегии авторского конструирования художественного целого стали труды классиков литературоведения (Ю. М. Лотман «Структура художественного текста» [Лотман 1970]; Б. А. Успенский «Поэтика композиции» [Успенский 1970]; М. М. Бахтин «Проблемы поэтики Достоевского» [Бахтин 2000], В. Шмидт «Нарратология» [Шмидт 2003]). Эти исследования позволяют осмыслить архитектонику прозы А. Иванова, динамику смены позиций, точек зрения, роль автора и читателя в интерпретации художественного текста. Ключевыми для рассмотрения авторской стратегии как литературоведческого понятия стали работы Т. И. Акимовой [Акимова 2015], М. Д. Андриановой [Андрианова 2011], А. Т. Бактыбаева [Бактыбаева 2021], Е. А. Жиндеевой и Л. П. Водясовой [Жиндеева, Водясова 2016]; Р. З. Исматовой [Исматова 2022], Р. А. Кадеевой [Кадеева 2025], А. С. Комарова [Комаров 2014], И. В. Константиновой [Константинова 2022], Т. С. Лазаревой [Лазарева 2004], О. Ю. Осьмухиной и А. И. Иваницкого [Осьмухина, Иваницкий 2014], А. А. Суворова [Суворов 2015; Суворов 2016]. Учтены нами и исследования творчества А. Иванова последних лет: А. Л. Калашниковой [Калашникова 2022], К. С. Когута [Ко-

гут 2023], Д. Л. Куликовой [Куликова 2022], А. В. Леденева и М. С. Руденко [Леденев, Руденко 2021], Д. В. Мосовой [Мосова 2022], А. С. Подлесных [Подлесных 2008], Б. Пономарева [Пономарев 2025], А. С. Сазоновой [Сазонова 2020], О. С. Сухих [Сухих 2017], Г. А. Тихомировой [Тихомирова 2022], Г. А. Фроловой и Я.А. Солуновой [Фролова, Солунова 2020].

Для постижения поставленной цели нами были использованы следующие методы: **культурно-исторический метод**, позволивший рассматривать конкретные художественные произведения А. Иванова как продукт эпохи; две разновидности **описательного метода** – структурно-описательный подвид и описательно-функциональный, особое внимание уделено **мифологическому психологическому методам**, которые дают возможность определить особенности сюжетообразования и определить их функции в авторском представлении действительности

Практическая значимость. Полученные результаты могут быть основой для дискуссий, семинаров, творческих заданий в системе литературного образования. Предложенное исследование может стать основой образовательного трансфера между творчеством писателя, академической наукой и методикой обучения литературе, а конкретные выводы – углубить понимание авторской стратегии конкретного писателя – Алексея Иванова.

Написание любого художественного произведения – это моделирование особого, приближенного к узнаванию читателем мира, где основой мироздания ставится авторское понимание действительности, его опыт, талант и присущая только ему писательская манера. Характеристика творческих принципов автора, используемых им приемов, тематики, способов раскрытия конфликтов и особенностей сюжетообразования – вот неполный перечень составляющих писательского стиля как узнаваемой составляющей его работы. В связи с этим, при аналитической работе с образцами художественного творчества А. Иванова, нами особое внимание уделяется индивидуальному стилю писателя, трансляции его мировоззренческих позиций, аналитики, связанной со спецификой системы образов, мотивов и символов в произведении, жанровым экспериментом писателя, использованию языка как инструмента создания смысла. Рассмотрим на конкретном примере заявленные теоретические положения, взяв на основу своих рассуждений анализ романа А. Иванова «Пищеблок».

Избранный для анализа художественный текст уже становился объектом внимания исследователей. Особо ценными для наших рассуждений стали высказывания К. С. Когута [Когут 2023] о переплетении в «Пищеблоке» исторических реалий с фантастическими мотивами; суждения О. С. Сухих [Сухих 2017] о соотнесении мистически элементов романа (вампиризма) с метафорическим изображением советской эпохи; идеи Д. Л. Куликовой [Куликова 2022] о переосмыслении А. Ивановым готических мотивов и их сочетания с русскими фольклорными элементами; рассуждения Е. Михайлова [Михайлов 2018], который в сравнительно-сопоставительной характеристике творческой манеры А. Иванова и стиля С. Кинга указывает на использование обоими писателями изображения социальных страхов как основы продвижения сюжета. Писали об этом романе ранее и мы [Грызлов 2023]. Но для нас интересна была исключительно пародийная составляющая изображения чувств героев. Между тем, исследование данного произведения не может быть ограничено только этими рамками.

Роман «Пищеблок» демонстрирует композиционную организацию в рамках синкретического нарратива, где осуществляется художественный синтез двух семантических пластов: ностальгического дискурса, актуализирующего мифологему пионер-

ского детства, и современной детализации элементов советского быта. Серьезность сюжета, построенного на изображении летом 1980 года жизни пионерского лагеря, где среди советских пионеров обитает темный стратилат Серп Иванович, подчинена рационально-аналитическому представлению авторского понимания эпохи. Данная дихотомия подкрепляется стилистической амбивалентностью: ироникопародийная модальность соседствует с рациональноаналитическими авторскими комментариями, выполняющими функцию метатекстового осмысления изображаемой реальности. Показательным примером тому может служить пионер Лева Хлопов: будучи самоотверженным и командным игроком, он способен подчинить всех воле вампиров, искренне служить системе, не замечая ее инфернальной сущности и целей. Такая пародия на «хорошего комсомольца» – не просто снижение советской эстетики, это скорее объяснение ее.

Ключевым нарратологическим приёмом здесь выступает динамическая смена носителя авторского сознания, посредством которой моделируются дифференцированные возрастные, гендерные и психологические характеристики персонажей. В данном конкретном примере комплексная нарративная стратегия, по нашему мнению, основана на бинарном синтезе пародийно-иронического начала использования социокультурных мифологем и придачи им в романе «Пищеблок» А. Иванова функций психологических деталей. Среди множества таковых особо отметим мифологему «детство», где в качестве ее элементов можно рассматривать сосновый бор, как традиционное место для пионерского лагеря в средней полосе России, отрядные традиции (вечерние костры и т.д.), детские страшилки, речевки, – всю ту аутентичную атмосферу, которую так удачно изобразил автор. Одновременно с этим, хорошо узнаваемы и стремление взрослых (например, Свистухи) к утрате индивидуальности детей, желание подчинить каждого (в данном конкретном случае это объясняется автором вампиризмом).

Рассмотрение динамики развития основных персонажей (Валерки Лагунова, Игоря, Вероники, Анастасийки) прямо указывают на стратегии романа «Пищеблок», который строится на диалектическом взаимодействии пародии и психологической глубины. С одной стороны, текст выполняет сатирическую функцию, иронически переосмысливая советские мифологемы и социальные практики. С другой – через динамичную смену точек зрения и психологическую проработку персонажей он достигает художественной автономии: герои обретают самостоятельность, а их взаимоотношения формируют сложную систему смыслов. Это позволяет роману выйти за рамки простой пародии и стать рефлексивным текстом о природе коллективной памяти, где ирония служит инструментом для исследования травмы, ностальгии и механизмов культурной идентификации. В рамках данного принципа осуществляется интеграция разноплановых семантических пластов: ностальгического дискурса, актуализирующего мифологему пионерского детства как элемент коллективной памяти; детализированной реконструкции элементов советского быта с современной критической перспективой; включения мифологических и фольклорных мотивов в реалистическую повествовательную канву, формирующего эффект сакральнонеузнанного. Например, фраза «У московских студентов горячая кровь» [Иванов 2025], получает в контексте происходящих событий прямое значение и характеризует вампирический образ мыслей старшего поколения героев.

Нарратологическая организация характеризуется возможностью моделировать дифференцированные возрастные, гендерные и психотипологические характери-

стики персонажей; обеспечить эффект субъектной автономии действующих лиц, исключающий их редукцию к функциям авторского «я»; создать полифонию точек зрения, дающую читателю возможность реконструировать систему образов и интерперсональных отношений во всей их сложности. Здесь, на наш взгляд, достаточно вспомнить систему взаимоотношений Игорь – Вероника (вожатые), Валерка – Анастасийка (пионеры).

Жанроводискурсивная стратегия проявляется как пародия, реализуемая на нескольких уровнях: архитектоника текста строится на чередовании бытовых эпизодов с символически нагруженными сценами, что создаёт эффект «двойного кодирования» и провоцирует ироническое восприятие стереотипов; мотивная система содержит элементы, прямо направленные на осмеяние социальных практик и идеологизированных моделей поведения советской эпохи; интертекстуальные связи реализуются через аллюзии и реминисценции к классическим пратекстам различных культурных кодов (литературным, кинематографическим, фольклорным), подвергаемым иронической трансформации. Иллюстративным материалом здесь может стать кульминация романа (самопожертвование ради прекрасной дамы (Валерка – Анастасийка); условная победа добра над злом, пламя как очищение (Серп Иванович отправлен на самосожжение на пионерский костер и т. д.)).

Метатекстовый уровень представлен рациональноаналитическими авторскими комментариями, выполняющими следующие функции: рефлексия над изображаемой реальностью и её культурноисторическим контекстом; формирование чётких интерпретативных границ восприятия; регулирование читательской рецепции: выход за установленные смысловые рамки провоцирует когнитивный диссонанс, особенно у реципиента, не обладающего необходимой культурной компетенцией.

Художественная стратегия романа «Пищеблок» представляет собой системное взаимодействие пародийноиронических и психологически углублённых компонентов. Пародия выступает не как изолированный стилистический приём, а как жанроводискурсивная модель, позволяющая деконструировать культурные мифологемы через игру с читательскими ожиданиями. Одновременно психологическая проработка персонажей и полифония точек зрения обеспечивают автономию художественного мира, превращая текст в рефлексивное высказывание о природе коллективной памяти, ностальгии и культурной идентификации. Таким образом, роман преодолевает рамки жанровой пародии и обретает статус полисемантического произведения, в котором ирония служит инструментом исследования социокультурных травм, механизмов идеологического воздействия и процессов формирования идентичности в условиях смены исторических парадигм.

Проза А. Иванова характеризуется целостной стратегией текстопорождения, в которой рациональная архитектоника сочетается с художественной выразительностью. Автор выстраивает тексты как сложные системы, где каждый элемент (сюжет, персонаж, деталь, интертекст) работает на создание многоуровневого художественного мира. Эволюция его стиля отражает движение от сюжетноориентированной прозы с акцентом на контрастах и характерологии к поликодовому повествованию, включающему мифологизацию, интертекстуальность и метатекстовую рефлексию.

Мы уверены, что авторское конструирование художественных образцов в творчестве А. Иванова представляет собой системно-организованный процесс реализации эстетического замысла посредством комплексного воздействия на читателя за счет использования конкретных приемов различных уровне поэтики: от выбора на-

звания, до рефрена и передачи узнаваемых нюансов мотивации поступков героев. При этом конструирование текста у А. Иванова сочетает в себе инженерную точность и четкую архитектоническую продуманность сюжетных линий.

Так в романе «Пищеблок» отчетливо проявляются основные стратегии текстопорождения, свойственные для всего творчества А. Иванова: пространственно-временная организация строится на чередовании линейности и нелинейности; последовательность развития сюжета дополняется ретроспекциями, вставными конструкциями, мифологическими отсылками. Это позволяет не только обеспечить динамику, но расширить смысловые начала повествования.

Значимыми элементами стратегии выступает постоянное обращение к топографическому материалу, фольклорным мотивам. Одним из таких примеров может служить «вампирская» линия, встроенная в советскую идеологическую действительность. Гиперболизация и гротеск, выступающие здесь не только элементами деконструкции, но и способом изображения стереотипов, транслируют пародийную модальность, способную соединить способы мышления современного человека с его аналитическими способностями восприятия изображаемого художественного целого.

К тому же эволюция стратегий текстопорождения у А. Иванова отражает постепенное усложнение художественных приёмов и расширение смысловых горизонтов современной прозы. В раннем периоде («Географ глобус пропил», «Общага на Крови») доминируют сюжетная динамика и контрастность образов. Характеры раскрываются через яркие, запоминающиеся действия, а документализация проявляется в точных бытовых деталях и узнаваемых реалиях эпохи. Мифологизация минимальна, преобладает реалистический пласт, а фокус сосредоточен на психологизме и социальных коллизиях. Средний период («Тобол») характеризуется усилением мифологизации и интертекстуальности. Пространственно-временные рамки расширяются, включаются исторические пласты, углубляется психологическая проработка персонажей при сохранении сюжетной напряжённости. Конфликт строится на столкновении различных культурных кодов (русских и местных традиций), что придаёт повествованию полифоничность и многослойность. Поздний период («Пищеблок», «Вегетация», «Невьянская башня») знаменует синтез предыдущих стратегий на качественно новом уровне. Пространственно временная организация усложняется за счёт нелинейности и множественных временных пластов. Активная мифологизация и включение фольклорных элементов в современную реальность сочетаются с усилением пародийно иронической модальности и деконструкцией советских мифологем. Метатекстовая рефлексия и формирование чётких интерпретативных границ направляют читательское восприятие, сохраняя при этом возможность множественных трактовок.

Заключение

Проза А. Иванова характеризуется целостной стратегией текстопорождения, в которой рациональная архитектоника сочетается с художественной выразительностью. Автор выстраивает тексты как сложные системы, где каждый элемент (сюжет, персонаж, деталь, интертекст) функционально обусловлен и работает на создание многоуровневого художественного мира. Эволюция его стиля отражает движение от сюжетно ориентированной прозы с акцентом на контрастах и характерологии к поликодовому повествованию, включающему мифологизацию, интертекстуальность и метатекстовую рефлексию. При этом ключевые константы – кинематографичность, документальная точность, психологическая глубина через действие – остаются неиз-

менными, формируя узнаваемый авторский почерк и обеспечивая преемственность творческого метода на разных этапах литературной деятельности.

Источники и литература:

1. Акимова Т. И. Авторская стратегия как литературоведческая категория: методологический аспект // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 2–1 (44). С. 13–16.
2. Андрианова М. Д. Авторские стратегии в романной прозе А. Битова: Автореф. дисс. … канд. филол. наук. СПб., 2011. 26 с.
3. Бактыбаева А. Т. Авторская повествовательная стратегия с элементами комизма в структуре концептуальной картины мира прозы Б. Канапьянова // Гуманитарный вектор. 2021. Т. 16, № 4. С. 69–77.
4. Бахтин М. М. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 2: Проблемы творчества Достоевского. М.: Русское слово, 2000. 798 с.
5. Бондарчук Д. Е., Солдаткина Я. В. Мифологема Сибири в дилогии А. В. Иванова «Тобол»: генезис, геопоэтика, аксиология // Наука и школа. 2024. № 1. С. 11–20.
6. Григорьева И. С., Лыткина Д. А. Реализация авторской стратегии в пьесах Н. Коляды // Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. 2021. № 1 (35). С. 90–97.
7. Грызлов А. Ю. «Пищеблок» А. Иванова как роман-пародия / Чтения молодых ученых: Материалы IX Международной очно-заочной научно-практической конференции, приуроченной к Году педагога и наставника. Горловка: Донецкий государственный педагогический университет, 2023. С. 149–150.
8. Жиндеева Е. А., Водясова Л. П. Авторская стратегия изображения исторической личности в мордовской прозе (на примере повести М. И. Брыжинского «Ради братий своих») // Филологические науки. Вопросы. теории и практики. 2016. № 6. 1 (60). С. 27–29.
9. Иванов А. Пищеблок. М.: РИПОЛ классик, 2025. 512 с.
10. Исматова Р. З. Авторские стратегии в повестях Л. Романовской «Удалить эту запись» и Е. Клишиной «Спойлеры» // INITIUM. Художественная литература: опыт современного прочтения. Екатеринбург: УГИ УрФУ, 2022. Вып. 5. С. 75–79.
11. Кадеева Р. А. Особенность авторской стратегии романа Э. Лимонова «У нас была Великая Эпоха» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 18, вып. 4. С. 1686–1690.
12. Калашникова А. Л. Функции авторских легенд и преданий в романе А. В. Иванова «Золото бунта» // Сибирский филологический журнал. 2022. № 3. С. 140–152.
13. Когут К. С. Превращения истории в романе А. Иванова «Пищеблок» / // Филологический класс. 2023. Т. 28. № 3. С. 223–234.
14. Комаров А. С. Авторская стратегия в процессе художественного общения с читателем // Вестник МГИМО Ун-та. 2014. № 3 (36). С. 252–260.
15. Константинова Н. В. Специфика авторских стратегий в травелоге А. И. Ишимовой «Каникулы 1844 года, или Поездка в Москву» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 15, вып. 4. С. 1025–1029.
16. Куликова Д. Л. Поэтика ужасного в произведениях А. В. Иванова: Дисс. … канд. филол. наук. М., 2022. 175 с.
17. Лазарева Т. С. Литературные стратегии современных писателей: В. Строгальщиков, М. Немиров: Автореф. дисс. … канд. филол. наук. Тюмень, 2004. 22 с.
18. Леденев А. В., Руденко М. С. Роман Алексея Иванова «Тени тевтонов» на фоне его прежних произведений // Верхневолжский филологический вестник. 2021. № 4 (27). С. 37–44.
19. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970. 384 с.
20. Михайлов Е. Пищеблок: Алексей Иванов как русский Стивен Кинг // Афиша Daily. 2018. 16 ноября.
21. Мосова Д. В. Магический реализм романа Алексея Иванова «Сердце Пармы» // Известия Уральского федерального университета. 2022. Т. 28, № 2. С. 82–89.
22. Осьмухина О. Ю., Иваницкий А. И. Проблема авторской стратегии как объект литературоведческого

анализа // Гуманитарные науки и образование. 2014. № 2 (18). С. 161–162.
23. Подлесных А. С. Геопоэтика Алексея Иванова в контексте прозы об Урале: Автореф. Дисс. … канд. филол. наук. Екатеринбург, 2008. 24 с.
24. Пономарев Б. Устремление к Ямантау. Алексей Иванов. Вегетация. М.: Альпина. Проза, 2024. // Знамя. 2025. № 4. URL: https://znamlit.ru/publication.php?id=9381&ysclid=mlzysl2zhu975587812 (дата обращения: 12.03.2026).
25. Сазонова А. С. Поэтика сибирского текста в романе А. Иванова «Тобол» // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. 2020. Т. 1. №1. С. 20–25.
26. Слепцова О. В. Нарративная стратегия в системе понимания художественного текста // Устойчивое развитие науки и образования. 2018. № 1. С. 154–159.
27. Суворов А. А. Авторские стратегии в прозе Татьяны Толстой: диалог с «Опоздавшим собеседником» // Филология и человек. 2016. № 1. С. 95–106.
28. Суворов А. А. Диалог с читателем в прозе Виктора Пелевина: авторские стратегии и риски (сборник «Ананасная вода для прекрасной дамы») // Известия Саратовского университета. 2015. Т. 15, № 1. С. 96–102.
29. Сухих О. С. Символика названия романа А. Иванова «Ненастье» // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2017. № 4. С. 235–238.
30. Тихомирова Г. А. Средства создания пейзажа в романе Алексея Иванова «Сердце Пармы» // Русская филология и национальная культура. 2022. № 1 (2). С. 35–44.
31. Успенский Б. А. Поэтика композиции: структура художественного текста и типология композиционной формы. М.: Искусство, 1970. 223 с.
32. Фролова Г. А., Солунова Я. А. Особенности создания и функционирования образа речной акватории в романе А. Иванова «Тобол» // Ученые записки НовГУ. 2020. № 8 (33). С. 1–4.
33. Шмидт В. Нарратология. М.: Языки славян. культуры, 2003. 311 с.

Статья поступила в редакцию 12.05.2026

Сведения об авторах

Алферьева-Термсикос В. Б.,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: s_s_slon@mail.ru

Вершинина В. В.,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: vershininavv@mail.ru,

Врублевская Е. Г.,
Смоленский государственный университет;
214000, г. Смоленск, ул. Пржевальского, д. 4.
E-mail: veg67@mail.ru

Грызлов А. Ю,
Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева;
430007, г. Саранск, ул. Студенческая 11А.
E-mail: andreig2098@mail.ru

Гумерова М. М.,
Набережночелнинский государственный педагогический университет; 432800 г. Набережные Челны, ул. Низаметдинова, 28.
E-mail: roelg@mail.ru

Данилов С. В.,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: danilovnic@rambler.ru

Загревская А. И.,
Национальный исследовательский Томский государственный университет;
434050, г. Томск, пр. Ленина, д. 36.
E-mail: a-zagrevskaya@ya.ru

Загревский О. И.,
Национальный исследовательский Томский государственный университет;
434050, г. Томск, пр. Ленина, д. 36.
E-mail: o.zagrevsky@yandex.ru

Калимуллина О. А.,
Казанское высшее танковое командное ордена Жукова Краснознамённое училище;
420059, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Оренбургский тракт, д. 6.
E-mail: olca.1970@mail.ru

Котельникова Р. А.,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
e-mail: raisa_kotelnikova@mail.ru

Куварина Е. Н.,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: kattenok@yandex.ru

Манаева А. Р.,
Академия гражданской защиты МЧС России;
141435, Россия, Московская область, г. о.
Химки, ул. Соколовская д.1.
e-mail: chem88@yandex.ru

Морозов Н. Н.,
Академия гражданской защиты МЧС России,
141435, Московская область, г. о. Химки, ул. Соколовская д.1.
e-mail: morozov-2006@yandex.ru)

Петрищева Н. Н.,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071; г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: pi3nn@mail.ru

Поздняков К. С.,
Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева;
443011, г. Самара, ул. Потапова, д. 64.
E-mail: kopozdnyakov@yandex.ru

Разорвина А. С.,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: anna141281@mail.ru

Рахматуллина Л. В.,
Набережночелнинский государственный педагогический университет; 432800, г. Набережные Челны, ул. Низаметдинова, д. 28.
E-mail: leyla-1012@mail.ru

Руденко А. В.,
Смоленский государственный университет;
214000, г. Смоленск, ул. Пржевальского, д. 4.
E-mail: sokalina@mail.ru

Сосуновский В. С.,
Национальный исследовательский Томский государственный университет;
434050, г. Томск, пр. Ленина, д. 36.
E-mail: vadim14sergeevich@gmail.com

Тарасова Е. Н.
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: evgenya_egor@mail.ru

Терехина И. Ю.
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: terekhina094@gmail.com

Тимошина И. Н.,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: tin443051@mail.ru

Тогулев И. Н.,
Институт развития образования Республики Татарстан;
420015, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Большая Красная, д. 68.
E-mail: itogulev@inbox.ru

Уварина Н. В.,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет;
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69.
E-mail: nuvarina@yandex.ru

Фетисов А. С.,
Воронежский государственный педагогический университет;
394043; г. Воронеж, ул. Ленина, д. 86.
E-mail: asfet-2011@mail.ru

Хакимова Н. Г.,
Набережночелнинский государственный педагогический университет;
432800 г. Набережные Челны, ул. Низаметдинова, д. 28.
E-mail: 340268@mail.ru

Шайхутдинова Д. Р.,
Сургутский государственный университет;
628412, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Сургут, пр. Ленина, д. 1.
E-mail: shaihutdinova_dr@surgu.ru

Шевцова М. А.,
Воронежский государственный педагогический университет;
394043; г. Воронеж, ул. Ленина, д. 86.
E-mail: shevmar@rambler.ru

Ширяева Н. Н.,
Димитровградский технико-экономический колледж,
433505, Ульяновская область, г. Димитровград, ул. Октябрьская, д. 74.
E-mail: shiryaeva.natalya.81@mail.ru

Our Authors

Alferyeva-Termsikos V. B.,
Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: s_s_slon@mail.ru

Vershinina V.V.,
Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: vershininavv@mail.ru,

Vrublevskaya E.G.,
Smolensk State University;
214000, Smolensk, ul. Przhevalskogo, 4.
E-mail: veg67@mail.ru

Gryzlov A. Yu,
Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev;
430007, Saransk, ul. Studencheskaya, 11A.
Email: andreig2098@mail.ru

Gumerova M. M.,
Naberezhnye Chelny State Pedagogical University;
432800 Naberezhnye Chelny, ul. Nizametdinova, 28.
E-mail: roelg@mail.ru

Danilov S. V.,
Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: danilovnic@rambler.ru

Zagrevskaya A. I.,
National Research Tomsk State University;
434050, Tomsk, pr. Lenina, 36.
E-mail: a-zagrevskaya@ya.ru

Zagrevsky O. I.,
National Research Tomsk State University;
434050, Tomsk, pr. Lenina, 36.
E-mail: o.zagrevsky@yandex.ru

Kalimullina O. A.,
Kazan Higher Tank Command Order of Zhukov Red Banner School;
420059, Republic of Tatarstan, Kazan, ul. Orenburgskogo Trakta, 6.
E-mail: olca.1970@mail.ru

Kotelnikova R. A.,
Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: raisa_kotelnikova@mail.ru

Kuvarina E. N.
Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: kattenok@yandex.ru

Manaeva A. R.,
Civil Defense Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia;
141435, Russia, Moscow Region, Khimki District, ul. Sokolovskaya 1.
e-mail: chem88@yandex.ru

Morozov N. N.,
Civil Defense Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia;
141435, Russia, Moscow Region, Khimki District, ul. Sokolovskaya 1.
e-mail: morozov-2006@yandex.ru)

Petrischeva N. N.
Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: pi3nn@mail.ru

Pozdnyakov K. S.,
Samara National Research University named after Academician S.P. Korolev;
443011, Samara, ul. Potapova, 64.
E-mail: kopozdnyakov@yandex.ru

Razorvina A. S.,
Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: anna141281@mail.ru

Rakhmatullina L.V.,
Naberezhnye Chelny State Pedagogical University;
432800, Naberezhnye Chelny, ul. Nizametdinova, 28.
E-mail: leyla-1012@mail.ru

Rudenko A. V.,
Smolensk State University;
214000, Smolensk, ul. Przhevalskogo, 4.
E-mail: sokalina@mail.ru

Sosunovsky V. S.,
National Research Tomsk State University;
434050, Tomsk, pr. Lenina, 36.
E-mail: vadim14sergeevich@gmail.com

Tarasova E. N.,
Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: evgenya_egor@mail.ru

Timoshina I. N.,
Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: tin443051@mail.ru

Terekhina I. Yu.,
Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: terekhina094@gmail.com

Togulev I. N.,
Institute for Educational Development of the Republic of Tatarstan;
420015, Republic of Tatarstan, Kazan, ul. Bolshaya Krasnaya, 68
Email: itogulev@inbox.ru

Uvarina N. V.,
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University;
454080, Chelyabinsk, pr. Lenina, 69.
Email: nuvarina@yandex.ru

Fetisov A. S.,
Voronezh State Pedagogical University;
394043, Voronezh, ul. Lenina, 86
Email: asfet-2011@mail.ru

Khakimova N. G.,
Naberezhnye Chelny State Pedagogical University;
432800, Naberezhnye Chelny, ul. Nizametdinova, 28.
E-mail: 340268@mail.ru

Shaikhutdinova D. R.,
Surgut State University;
628412, Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug - Yugra, Surgut, pr. Lenina, 1.
E-mail: shaihutdinova_dr@surgu.ru

Shevtsova M. A.,
Voronezh State Pedagogical University;
394043; Voronezh, ul. Lenina, 86.
E-mail: shevmar@rambler.ru

Shiryaeva N. N.,
Dimitrovgrad Technical and Economic College,
433505, Ulyanovsk region, Dimitrovgrad, ul. Oktyabrskaya, 74.
Email: shiryaeva.natalya.81@mail.ru

Требования к статьям, присылаемым в ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

1. К рассмотрению принимаются научные статьи по следующим научным направлениям: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования; 5.8.4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка; 5.8.7. Методология и технология профессионального образования; 5.9.1. Русская литература и литература народов Российской Федерации; 5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика.
2. Статья должна предоставляться для публикации впервые и не может быть опубликована ранее в другом издании или подана в другое издание для публикации.
3. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат». Если используются работы, результаты исследований или утверждения других лиц, заимствованные элементы должны сопровождаться соответствующей ссылкой на источник. Доля самоцитирования не должна превышать 25%.
4. Статья предоставляется в электронном виде по адресу pedpoisk@mail.ru; amlobin@ mail.ru (формат *.doc, .RTF).
5. В теме письма указывается фамилия и инициалы автора: Иванов И.И._статья или Петрова Н.А., Сизова В.И._статья.
6. Прикреплённый файл со статьей называется: Иванов ИИ_статья.doc, Сизова ВИ_статья.doc.
7. Текст письма должен содержать следующую информацию об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество (полностью), учёная степень (если имеется), учёное звание (если имеется), занимаемая должность с указанием факультета, кафедры, место работы с указанием почтового адреса учреждения/института, телефон и электронная почта автора, ORCID (если имеется).
8. Статьи аспирантов в обязательном порядке должны содержать сведения о научном руководителе.

Требования к содержанию и оформлению статей

1. Объем статьи (включая аннотацию и список литературы) – не менее 12-ти и не более 20-ти страниц оригинального текста (шрифт Times New Roman, кегль 14, междустрочный интервал 1,5).
2. Текст статьи должен содержать следующие необходимые элементы: постановка проблемы, определение целей и задач исследования по теме, актуальной в современной теории и практике; анализ эволюции научных взглядов по выбранной теме и т.п.; определение места авторской постановки вопроса в имеющейся мировой/отечественной научной литературе; оригинальное авторское исследование: первичные эмпирические данные и их качественный или количественный анализ; обработка вторичных данных; выводы, соответствующие целям и задачам исследования.
3. Текст статьи должна предварять следующая информация: индексы УДК и ББК (в левом верхнем углу), название статьи на русском языке (по ширине, полужирными строчными символами), фамилия, имя, отчество автора (полностью) на русском языке, учёная степень, должность, название места работы, город, страна (обычные символы, выравнивать влево), ORCID (если есть).
4. Название по возможности должно включать две части, разделяемые двоеточием. Первая часть может отражать объект исследования, вторая – предмет. Например, «Негативный опыт и доверие: анализ воздействия виктимизации на генерализованное доверие».
5. Аннотация (500 – 1000 знаков с пробелами) – независимый от статьи источник информации, краткая характеристика работы, включающая в себя актуальность, постановку проблемы, пути ее решения, результаты и выводы. Указывается, что нового несет в себе данная статья в 139
сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению. При написании аннотации необходимо обратить внимание на следующее: не повторять текст самой статьи, сведения, содержащиеся в ее заглавии; не приводить цифры, таблицы, внутритекстовые сноски, аббревиатуры, авторские сокращения, материал, который отсутствует в самой статье;

необходимо излагать основные результаты проведенного исследования предельно точно и информативно; приводить фактические данные, обнаруженные взаимосвязи и закономерности; употреблять синтаксические конструкции, свойственные языку научных и технических документов, избегать сложных грамматических конструкций, вводных слов.

6. Ключевые слова (примерно 5 – 7 слов) – основные общенаучные термины или термины по профилю исследования, упорядоченные от наиболее общих к единичным.

7. Формат статьи Microsoft Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, поля 2 пт со всех сторон, интервал 1,5, без дополнительных интервалов, абзацный отступ 1,25 пт. Выравнивание – по ширине.

8. Последовательное различение дефиса (-) и тире (–).

9. Цитаты из научных статей, монографий и т.п. приводятся в «парных» кавычках, с различением кавычек внешних и внутренних («… «…»…»).

10. Аббревиатуры и сокращения, за исключением общеупотребительных, следует разъяснять при первом их включении в текст.

11. Нумерация страниц не производится.

12. Не допускается: уплотнение интервалов, запрет висячих строк, принудительный разрыв строк.

13. Ссылки на цитируемую литературу оформляются по принципу: [Иванова 2005: 34], [Михайлов 2006].

14. После текста статьи следует нумерованный библиографический список в алфавитном порядке, оформленный в соответствии с требованиями:

Источники и литература:

1. Адоньева С. Б. Прагматика фольклора. СПб: Изд-во С.-Петерб. ун-та; ЗАО ТИД «Амфора», 2004. 309 с.

2. Алексеевский М. А. Мотив оживления покойника в севернорусских поминальных причитаниях: текст и обрядовый контекст // Антропологический форум. № 6. 2007. С. 227–263.

3. Агапкина Т. А. Символика деревьев в традиционной культуре славян: рябина // Этноботаника: растения в языке и культуре /Отв. ред. В. Б. Колосова, А. Б. Ипполитова. СПб.: Наука, 2010. С. 238–253.

4. Жигалова О. П., Копусь Т. Л. К вопросу об использовании симулятора в системе профессиональной подготовки учителя // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 3. URL: https:// science-education.ru/ru/article/view?id=27691 (дата обращения: 29.04.2022).

5. Рогачева Е. Ю. Влияние педагогики Джона Дьюи на теорию и практику образования в XX веке. Дисс… доктора пед. наук. М., 2006. 358 с.

6. Badiee F., Kaufman D. Effectiveness of an Online Simulation for Teacher Education. // Journal of Technology and Teacher Education. 2014. № 22(2). P. 167–186.

7. Christensen R., Knezek G., Tyler-Wood T., Gibson D. SimSchool: an online dynamic simulator for enhancing teacher preparation [electronic version]. // International Journal of Learning Technology. 2011. № 6 (2). P. 201–220. 15.

Все авторы должны подписать **Договор на право использования научного произведения и условиях и порядке его публикации в научном журнале «Поволжский педагогический поиск», издателем (учредителем) которого является ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова**, отсканировать и прикрепить как дополнительный файл в формате *.pdf или *.jpg при подаче рукописи в редакцию.