

ISSN: 2949-3269

ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

№ 1-2026



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ГЛАЗОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ имени В. Г. КОРОЛЕНКО»

Вестник педагогического опыта

выпуск 1-2026 (67)
январь-март 2026

Научно-методический журнал

научное электронное сетевое периодическое издание

ISSN 2949-3269
DOI 10.62957/2949-3269

Выпускается с 1997 года

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

Захарищева Марина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор.

РЕДАКОЛЛЕГИЯ:

Чиговская-Назарова Янина Александровна, кандидат филологических наук, доцент;

Аминов Тахир Мажитович, доктор педагогических наук, доцент,

Бусыгина Алла Львовна, доктор педагогических наук, профессор,

Гришанова Ирина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор,

Казаринов Анатолий Сергеевич, доктор педагогических наук, профессор,

Лукьянова Маргарита Ивановна, доктор педагогических наук, профессор,

Майер Роберт Валерьевич, доктор педагогических наук, профессор,

Машарова Татьяна Викторовна, доктор педагогических наук, профессор,

Наговицын Роман Сергеевич, доктор педагогических наук, профессор,

Романов Алексей Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор.

Выпускающий редактор:

Хватаева Наталия Петровна, выпускающий редактор, кандидат филологических наук, доцент.

Дизайн и верстка:

Сырман Кирилл Александрович

Адрес редакции, издателя: 427621, Удмуртская Республика, Глазов, Ул. Первомайская, 25, ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В.Г. Короленко», телефон: (34141) 5-32-29. Сайт: <http://vestnik.ggpi.org/> E-mail: vestnik@ggpi.org, vestnikpo@yandex.ru

Учредитель: Федеральное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В. Г. Короленко»

Журнал «Вестник педагогического опыта» зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) 22 апреля 2024 года, Эл № ФС77-87293.

Издается 4 раза в год.

Распространение бесплатное.

Текущий выпуск № 1-2026 (67), январь-март 2026 года. DOI 10.62957/2949-3269-2026-67-1

Рекомендовано к изданию решением редакционного совета ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В.Г. Короленко» от 19.03.2026.

Сдано в набор 20.03.2026. Подписано в печать 23.03.2026. Дата выхода в свет: 25.03.2026

Усл. печ. лист. 5,8. Формат: 60х90/8

Использование и перепечатка материалов допускаются только по договоренности с редакцией журнала.

Первая страница обложки: официальный логотип ФГБОУ ВО «ГИПУ».

СОДЕРЖАНИЕ

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	4
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА	5
<i>Лобанов В.В.</i> <i>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ИВАНА ЭДМУНДОВИЧА КОХА О СЦЕНИЧЕСКОМ ФЕХТОВАНИИ</i>	5
<i>Захарищева М.А., Соловьева Я.Д.</i> <i>РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ШКОЛЬНИКОВ г. ГЛАЗОВА УАССР</i> <i>(КОНЕЦ 1960-х – НАЧАЛО 1970-х гг.)</i>	16
<i>Лизунов В.Г.</i> <i>КЛАССИФИКАЦИЯ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА КАДРОВ</i>	20
<i>Бузанакова А.Н., Казаринов А.С.</i> <i>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СООБЩЕСТВО КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА: АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ НАСТАВНИЧЕСТВА И ПОДДЕРЖИВАЮЩИХ ПРАКТИК В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ</i>	25
<i>Майер Р.В.</i> <i>ОБ АНАЛИЗЕ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ И ЗАДАНИЙ С ПОМОЩЬЮ ОНЛАЙН ИНСТРУМЕНТОВ</i>	30
ДИДАКТИКА И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ	36
<i>Дюкина Н.Г., Казаринов А.С.</i> <i>ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ИННОВАЦИЙ КАК УСЛОВИЕ ДОСТИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ</i>	36
<i>Щенина Т.Е.</i> <i>РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ</i>	41
<i>Ичетовкина Н.М., Лекомцева Н.Н.</i> <i>УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ШКОЛЬНЫХ ТЕАТРОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ</i>	45
<i>Агашиева З.А., Хватаева Н.П.</i> <i>КОНЦЕПТОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРИ ОСВОЕНИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ</i>	48
<i>Баженов Н.Д., Смирнова М.Н.</i> <i>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ ЛЕКСИКИ: УГРОЗА ИЛИ СОВРЕМЕННЫЙ ТРЕНД</i>	51
<i>Кансио Р.Х.Г.</i> <i>ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ-УЧЕНИЯ РКИ В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ</i>	55
ABSTRACTS	62
НАШИ АВТОРЫ	67

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



Дорогие друзья! Уважаемые коллеги! Авторы и читатели!

Последний номер Вестника педагогического опыта традиционно выходит в конце года. Несмотря на предновогоднее настроение, мы постарались сохранить высокий уровень научной дискуссии. Мы продолжаем обобщать и транслировать самые актуальные педагогические находки наших коллег. Желаем нашим авторам и читателям доброго здоровья, неожиданных открытий, научного общения! Счастливого Нового года и волшебного Рождества!

Рубрика «Общая педагогика» включает ряд исследований, посвященных современным проблемам педагогики и образования: анализу интеллектуально-инновационного потенциала кадров в повышении конкурентоспособности организации и механизма превращения индивидуальных компетенций сотрудников в измеримые организационные преимущества (В.Г. Лизунков, Е.В. Судариков); Л.А.

Агарёвой выделены проблемные задачи образовательного комплекса на муниципальном уровне, которые могут быть решены с помощью личностно-созидающего подхода, сущность которого удачно представлена автором; результаты исследования Р.Р. Камалова демонстрируют тесную связь между вовлеченностью в онлайн сообщества, практики использования систем ИИ и социально-когнитивной активностью подростков; в статье М.И. Шелудько рассматривается актуальная проблема формирования и развития воспитательного пространства современной школы, особое внимание уделяется проекту «Навигаторы детства» и его влиянию на развитие воспитательных пространств. В этом выпуске несколько статей объединены историко-педагогической тематикой: Н.П. Хватаевой выявлены основные проблемы педагогического образования в период 1920-30-х годов: дефицит квалифицированных кадров, материальные трудности и чрезмерная идеологизация образования; теоретический и практический опыт трудового обучения и профориентации учащихся Удмуртии в 70-80-е годы XX века проанализировал К.Ю. Ворончихин; в статье М.А. Захарищевой реализован персоналистский подход, что позволило показать официальный статус Сергея Копотева и охарактеризовать личность этого известного учёного.

Второй раздел журнала «*Дидактика и методики обучения*» традиционно посвящен опыту и примерам применения конкретных методик, технологий, специальных компьютерных программ, в частности, при преподавании предметов, связанных с математическим моделированием; для выявления особенностей семантического пространства физики микромира; при изучении курса «Основы российской государственности»; факультатива «Моё право» для старшеклассников; представлены результаты регулярных занятий хореографией детей с особыми образовательными потребностями. Вызывает исследовательский интерес сравнительный анализ переводов одного стихотворения разными компьютерными системами.

Приглашаем авторов, имеющих добрые связи и отношения с нашим университетом, к публикации ваших материалов в следующем номере журнала. Мы готовы расширить круг проблем, круг авторов. Приглашаем к сотрудничеству всех желающих поделиться своими размышлениями о современных проблемах, путях и перспективах развития отечественного образования и его исторического прошлого.

Уважаемые коллеги! Поздравляем вас с наступающим Новым годом! Желаем творческих успехов, научных открытий! Ждем вас в новом 2025 году, с новыми планами, замыслами и идеями. Обещаем продолжать транслировать самые актуальные педагогические находки наших коллег. Наша цель — освещение научных достижений российских ученых в области педагогического знания. Доступ ко всем номерам журнала постоянный, свободный и бесплатный для любого читателя.

Лобанов В.В.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ИВАНА ЭДМУНДОВИЧА КОХА
О СЦЕНИЧЕСКОМ ФЕХТОВАНИИ**

***Аннотация.** В статье рассмотрена эволюция педагогических идей И.Э. Коха о роли и значении сценического фехтования. На основе архивных источников, впервые вводимых в научный оборот, раскрыты особенности преподавания сценического фехтования в Ленинградском государственном театральном институте в предвоенный и ранний послевоенный периоды. Охарактеризованы предпосылки и контекст написания и публикации учебного пособия И.Э. Коха по сценическому фехтованию. Осуществлен обзор переписки И.Э. Коха с немецким фехтмейстером Вольфгангом Кестнером, иллюстрирующий международную значимость методики советского педагога. Сделан вывод о специфическом характере сценического фехтования как учебного предмета, не теряющего ценность для подготовки актёра и в настоящее время.*

***Ключевые слова:** Иван Эдмундович Кох, Вольфганг Кестнер, сценическое фехтование, сценическое движение, подготовка актёра, театральная педагогика.*

Иван Эдмундович Кох (1901-1979) занимает особое место среди корифеев отечественной театральной педагогики. Он по праву считается ведущим теоретиком и разработчиком двух дисциплин, вошедших в ядро движенческой подготовки актёров. В частности, ректор Ленинградского государственного института театра, музыки и кинематографии Георгий Петрович Бердников (1915-1996) и другие коллеги И.Э. Коха подчеркивали исключительную ценность учебного пособия «Сценическое фехтование», признанную в отечественной и зарубежной печати [23, л. 14].

В самом деле, труды И.Э. Коха по сценическому фехтованию (1948) [11] и сценическому движению (1970 [6], 1976 [14], вторая книга – под его редакцией) заложили ориентиры для множества работ специалистов, в том числе его учеников. Следовательно, говорить о научно-педагогической школе И.Э. Коха можно вполне справедливо. Одно лишь пособие Галины Викторовны Морозовой «Сценический бой. Фехтование и пластические трюки в спектакле» (1970 [12], 1975 [13]), вышедшее под его редакцией суммарным тиражом в 122 тысячи экземпляров, повлияло на облик громадного количества фехтовальных сцен. Кроме того, Иван Эдмундович – научный редактор учебника «Сценічне фехтування» (1971) [25], подготовленного Григорием Яковлевичем Элькисом. В свою очередь, Г.В. Морозова (1929-2010), ученица И.Э. Коха, стала научным редактором для книги Г.Я. Элькиса «О пластическом тренаже актера» (1986) [24] с приложением о сценическом фехтовании. Об актуальности мыслей Ивана Эдмундовича свидетельствует состоявшееся в 2008 г. переиздание пособия «Сценическое фехтование», переработанный вариант которого в основных чертах был завершён автором к 1974 г., но так и не увидел свет при его жизни [10, с. 3]. При этом динамика складывания педагогических идей мастера сценического фехтования пока осталась не прослеженной даже на уровне констатации. Попыткой впервые осветить вопрос и является статья.

Подробности о создании пособия «Сценическое фехтование» 1948 г. удалось обнаружить в документе 1965 г. [21, л. 44], в котором И.Э. Кох, подписавший его собственноручно, отразил свою научно-методическую работу. Согласно воспоминаниям Ивана Эдмундовича, сбор материала для создания учебного курса по сценическому фехтованию был начат им в 1933 г. и продолжался до 1935 г., причём много времени занял подбор гравюр и библиографии в Государственном Эрмитаже, в библиотеке им. М.Е. Салтыкова-Щедрина и в Театральной библиотеке. В 1935-1938 гг. педагогом была разработана техника «Школы сценического боя» и техника «Исторического фехтования», подготовлена программа по сценическому фехтованию как учебной дисциплине, утвержденная в 1938 г.

Как писал Иван Эдмундович, с 1938 г. сценическое фехтование фактически преподавалось в качестве учебного курса [3, л. 1об]. Однако речь идёт разве что о фактическом преподавании, тогда как юридически начало освоения дисциплины студентами Центрального театрального училища, ставшего в 1939 г. Ленинградским государственным театральным институтом (ЛГТИ), относится к 1937-1938 учебному году. Такой вывод позволяет сделать программа по сценическому фехтованию на обозначенный учебный год, заверенная личной подписью «Мастера фехтования Коха» [7, л. 1-2]. Анализ разработки на 60 учебных часов позволяет увидеть фундамент, на котором фехтмейстер впоследствии выстроил целостное содержание предмета и методику преподавания. Особенно интересно, что программа заметно отличается не только от знаменитого пособия 1948 г., но и рабочего плана на 1939-1940 учебный год. В ней сразу 11 «целей и задач курса». Некоторые из них соразмерны опубликованным разработкам И.Э. Коха. Это задачи по ознакомлению студентов с историей развития техники боя на холодном оружии в разные исторические эпохи и самими видами оружия, по развитию разнообразных качеств, востребованных актёрами, от пластичности и выразительности до быстроты, ловкости и выносливости. Как и в пособии, Иван Эдмундович указал в программе на необходимость обучения занимающихся основам не только исполнения, но и постановки сценических боёв. Тем не менее в целевом и структурном аспектах текст содержит и ряд принципиальных отличий от позднейших документов.

Во-первых, И.Э. Кох ещё не разделил технику фехтования на «школу сценического боя» и «историческое фехтование». В отмеченный период педагог лишь сформировал перечень видов оружия (шпага, сабля, дага, кинжал), которые необходимо освоить студентов. Добавим, вскоре список значительно расширился. Ядро «школы» составила техника колюще-рубящей шпаги, а прочие виды, вкупе со многими другими, вошли в раздел «исторического фехтования». Во-вторых, три задачи были ориентированы на спортивное фехтование, причём в программе даже предусматривалось четыре часа «вольных боёв». В этом, безусловно, проявилась недавняя вовлечённость Ивана Эдмундовича в спортивную деятельность. Следует обратить внимание, что в 1948 г. педагог, всё ещё требуя от будущих актёров не менее 30 часов заниматься спортивным фехтованием, уже чётко обозначил: «Этот курс должен проходиться факультативно или в ходе занятий физкультурного коллектива» [11, с. 266]. Наконец, программа включала такие приёмы и действия, которые И.Э. Кох в будущем назвал опасными и исключил из необходимых, по его мнению, для актёров. Это сложные рипосты (ответы) с переводом или финтом, контратаки с уклонениями вбок, вниз и назад, обозначенные как «инквортата», «пассата-ди-сотто» и «карточьо» [так у И.Э. Коха – прим. В.Л.]. Для сравнения, позднее преподаватель пришел к противоположным выводам: в сценическом фехтовании допустимы только простые ответы [11, с. 98], контратаки с уклонениями категорически запрещены и заменяются защитами с сохранением исторически верных положений тела [11, с. 110-111]; уклонение вниз (даже без контратаки) никогда не выполняется из-за риска ранения лица уклоняющегося партнёра [11, с. 112].

Видимые изменения во взглядах И.Э. Коха иллюстрирует записка к плану работы по учебнику «Сценическое фехтование», составленная этим выдающимся деятелем 11 ноября 1939 г. [4, л. 1-2]. В ней зафиксированы характерные для того времени особенности обучения актёров фехтованию, от которых автор уже решительно отходил. Прежде всего, фехтовальная подготовка реализовывалась на отдельных занятиях или в составе уроков физической культуры, но всегда по спортивным принципам. Педагоги обыкновенно не имели понимания, какие сценические задачи должен решать данный предмет, в частности, не вырабатывалась выразительность жеста. Вопросы ношения и бытового использования оружия, исторические и национальные особенности боя не рассматривались вовсе. Именно эти недочёты наличного бытия побудили И.Э. Коха к созданию комплексов движений и действий с оружием, в том числе бытовых. Как подчёркивал педагог, «в батальных сценах в спектакле занимается, как правило, небольшое число участников, а шпагу носят почти все» [4, л. 1].

Учитывая этот факт, трудно не согласиться с Иваном Эдмундовичем, осознавшим, что при обучении владению оружием актёра следует снабдить особым набором бытовых движений и жестов, которые современному человеку покажутся абсолютно чуждыми [4, л. 1]. На перечисленных основаниях И.Э. Кох и желал создать учебник. Работа над материалом в объеме 20 печатных листов, из которых пять планировалось уделить гравюрам, фотографиям и рисункам (для этой цели педагог требовал включить в смету оплату трудов фотографа, переводчика и художника) должна была завершиться через пять месяцев после подписания договора. При этом Иван Эдмундович был готов представить детальную смену через месяц после составления названного выше плана. Судя по всему, так и произошло. Дополнительно можно отметить, что к этому времени особенности методики И.Э. Коха и основной предметный материал во многих чертах уже сформировались. На такую мысль наводит содержание рабочих планов преподавателя на 1939-1940 учебный год [9, л. 3-10] и соответствующей программы [8, л. 1-6], которые сопоставимы с информацией в книгах 1948 г. и 1976 г. Рассмотрим учебный процесс подробнее.

Итак, в сентябре планировалась двухчасовая вводная беседа и восемь часов практических занятий по «школе сценического боя». В числе прочего Иван Эдмундович беседовал со студентами о месте сценического фехтования в подготовке актёра, его особенностях по сравнению со спортивным и утилитарным (боевым) фехтованием. Приоритетной задачей беседы для педагога, судя по программе, было установление связей сценического фехтования с остальными движенческими дисциплинами и основным предметом – «мастерством актёра». В свою очередь, «школу» составляли преимущественно традиционные для фехтования приёмы и положения: боевая стойка; шаги и двойные шаги вперёд и назад; скачок назад; выпад с закрытием назад; показ укола; позиции 6 и 4 и соответствующие им соединения; их перемены; удары по голове, правому и левому боку; защиты 5, 2 и 1; рипосты уколами. Изучались также специфические театральные действия, в том числе обнажение оружия на месте и в движении, поворот кругом на 180 градусов, ненужный на фехтовальной дорожке. Все приёмы, кроме соединений и их перемены, осваивались в одношеренговом строю, с постоянным вниманием на выработку осанки и выразительности жеста. В технике передвижения И.Э. Кох требовал скорости, пластичности и раскрепощённости.

Объем занятий в октябре составлял десять часов. В «школьной» технике пять часов тратились на освоение закрытия из выпада вперёд, круговых ударов, защит 6, 3, 4 и соответствующих рипостов уколами. Материал закреплялся через выполнение двухтемповых фехтовальных фраз. Приёмы и действия тренировались во взаимодействии с партнёрами, то есть с расстановкой в две шеренги, за исключением рипостов уколами, которые сначала отбатывались в одной шеренге, и лишь затем парно. Освоив элементарные действия,

ученики переходили к выполнению небольших фраз в три-шесть темпов (2,5 учебных часа), постепенно усложнявшихся. Однообразные атаки уколами и защиты дополнялись передвижением и переменами соединений, классическими французскими салютами и испанскими поклонами (2,5 часа). Концентрация на технике нападений уколами объяснялась её эффективностью для выработки чувства дистанции. Параллельно ставились и решались другие задачи: развитие движенческой памяти, увеличение скорости действий при сохранении их технической точности и выразительности.

Занятия в ноябре, как и месяцем ранее, суммарно занимали десять часов. Иван Эдмундович продолжал обучать «школе» (5 часов), работал со студентами над фехтовальными фразами (2,5 часа) и бытовыми движениями – французскими поклонами вправо и влево, салютом с колена (1,25 часа). В технической подготовке он предлагал осваивать повторные атаки уколom и ударом, круговой удар по голове справа, рипосты ударами. Далее, в шестом и четвёртом соединениях тренировались уколы с переводом, простые и круговые батманы. На этом этапе студенты впервые знакомились с захватами: круговым из шестого соединения и полукруговым из четвёртого во второе. Изучаемые фразы, в отличие от выполняемых в октябре, имели сабельный, преимущественно рубящий характер, и начинались из третьего соединения или третьей позиции вне соединения. Наконец, начиналась этюдная работа (1,25 часа), где ученикам требовалось соединить фехтовальные фразы с салютами и поклонами, используя, при возможности, плащ и шляпу. Иван Эдмундович особенно настаивал, что фехтовальные фразы не должны быть слишком длинными и сложными, поскольку они – лишь часть действий вооружённого человека.

В декабре из десяти часов восемь занимала практика, а два – контрольный урок. На подготовку к последнему и была направлена вся работа, новый материал не изучался. На практических занятиях в рамках «школы» (3,5 часа) совершенствовались освоенные умения, продолжалась работа над скоростью, пластичностью и выразительностью движений, осанкой и подвижностью учеников. Второй блок (1,5 часа) студенты отрабатывали фразы «смешанного типа», используя колюще-рубящую шпагу XVII в. Один час уделялся повторению салютов и поклонов, в том числе в композиции, после чего два часа – в контексте «этюдной работы» – студенты комбинировали изученный фехтовальный и бытовой материал для контрольного урока за первое полугодие. На этом уроке основной вес в оценке имело знание «школы», но качество подготовленности оценивалось и по другим разделам: бытовой жест, фехтовальная фраза и показ этюда.

Занятия возобновлялись после каникул и зимней сессии. В феврале, согласно плану И.Э. Коха, материал излагался восемь часов. Блок теории составляли лекции «Развитие холодного оружия» и «Эволюция боя» (по 2 часа каждая). Первая имела чисто оружейведческий характер, а на второй Иван Эдмундович давал характеристику наиболее типичным действиям холодным оружием в разные эпохи. Педагог объяснял типичные приёмы античных и средневековых воинов, особенности испанской, итальянской и французской техники фехтования, действия остававшимися на вооружении Красной Армии видами оружия – саблей и штыком. Практика (4 часа) включала три раздела. В течение получаса студенты повторяли освоенную ими ранее технику падений, отнесённую к бытовым движениям. Два часа изучался новый материал – характерные особенности техники боя на мечах и щитах, на двуручных мечах. Методика оставалась прежней: сначала обучение в одну шеренгу, затем в две. Блок завершался работой над массовой сценой, занимавшей полтора часа. Бой предполагалось разрабатывать на колюще-рубящих шпагах XVII в. Дополнительно И.Э. Кох рассказывал обучающимся о методике постановки сражений и подборе сценического материала, о технике создания и записи мизансцен. Судя по рабочему плану, ключевыми ориентирами преподавателя были скорость, чёткость, ритмичность, выразительность, техника безопасности.

Содержание занятий в марте (10 часов) оставалось исключительно практическим и делилось на три раздела. В разделе бытовых движений (2,5 часа) повторялись разные способы переносок и падения назад и на бок, впервые изучались падения вперёд и назад из положений стойки и выпада. На основе этого материала Иван Эдмундович вырабатывал у студентов правильное восприятие получения уколов и ударов в различные части тела с последующим падением. Центральное место занимал раздел «Действия с различными видами холодного оружия», занимавший пять часов. Студенты знакомились с действиями двуручным мечом, составляя простейшие фразы, пробовали пользоваться копьем, алебардой, кинжалом, а также парным оружием – шпагой и дагой. Интересны две методические особенности. Во-первых, техника фехтования шпагой и дагой составлена в основном из ранее изученных приёмов пользования ими по отдельности, поэтому И.Э. Кох считал возможным осваивать её сразу в форме фраз. Во-вторых, Иван Эдмундович требовал от студентов научиться выполнять элементарные приемы, особенно защитные, при держании кинжала и в правой, и в левой руке. Аналогичная рекомендация встречается в ряде отечественных руководств по спортивному фехтованию начала XX в. Наконец, в третьем разделе обучающиеся продолжали работу над сценой массового боя, начатую в феврале, совершенствуя индивидуальные вступления и концовки. Преподаватель мотивировал учеников проявить актёрское мастерство в формировании отношения к происходящему, в сочетании двигательных действий с речью и в их озвучивании. Целевые ориентиры этого периода – выразительность и правдивость.

Десять часов занятий в апреле поровну делились между разделом действиями с различными видами оружия и композиционной работой. В первом разделе продолжалось изучение техники боя на шпаге с кинжалом (боевая стойка и её перемена, выпады правой и левой ногами, защиты, захваты и уколы кинжалом), составлялись фехтовальные фразы и полная сцена (поединок). Второй раздел включал работу студентов над фехтовальной сценой любой классической пьесы. Преподаватель выступал в роли консультанта, предлагая обучающимся самостоятельно составить план сцены, набрать и отработать материал. Он рекомендовал привлекать для этой цели произведения Уильяма Шекспира («Гамлет», «Ромео и Джульетта», «Макбет», «Двенадцатая ночь») и Фридриха Шиллера («Мария Стюарт», «Заговор Фиеско в Генуе», «Коварство и любовь»), сочинения драматургов Лопе де Вега и Карло Гольдони.

Изучение сценического фехтования завершалось в мае и июне, причем объем занятий составлял, по-видимому, с учётом сроков выхода на зачётную неделю и сессию, 12 часов. Девять занимала композиционная работа: исполнение ранее поставленной фехтовальной сцены доводилось до автоматизма, исполнители становились «персонажами», а весь материал – готовым к показу на экзамене по всему курсу. Обучение венчалось повторением бытовых движений (1 час) и приёмов «школы сценического боя» (2 часа), освоенных в течение года. Сопоставление названных документов с программой 1937-1938 учебного года позволяет утверждать, что именно между 1938 и 1939 годами Иван Эдмундович смог разработать способы обучения студентов владению большим, чем ранее, количеством видов исторического оружия, убрав из программы «опасные» приёмы и более тщательно обосновал место сценического фехтования в структуре подготовки будущих актёров.

Очевидное сходство планирования и программы 1939-1940 гг. с содержанием пособия «Сценическое фехтование» 1948 г. понятно, если знать исторический контекст работы над книгой, изданной спустя почти десятилетие. Дело в том, что в довоенный период Иван Эдмундович уже завершил свой труд, который был подписан к печати в ленинградском отделении издательства «Искусство». Дата подписания – 20 июня 1941 г. [21, л. 44]. Через два дня началась Великая Отечественная война. Стране срочно потребовались другие печатные материалы. Издание было задержано, набранный текст разобран, вся графика

уничтожена. За годы войны текст в издательстве пропал (исследователям до сих пор не удалось его найти), а авторская копия погибла при пожаре в квартире И.Э. Коха. Поэтому сразу после окончания боевых действий педагог начал писать заново, окончив работу в 1948 г. Времени и возможностей для серьезной апробации каких-либо новых идей у Ивана Эдмундовича просто не было.

Не менее важный вопрос, остающийся до настоящего времени почти не раскрытым, – это влияние теоретико-педагогических и методических установок И.Э. Коха на международную практику обучения сценическому фехтованию. Оно, бесспорно, имелось. В частности, в 1967 г. Иван Эдмундович провёл семинар для венгерских преподавателей, а в 8-18 апреля 1968 г. – для болгарских [1, л. 68об]. О пребывании И.Э. Коха в Болгарии крайне уважительно высказывался ректор Высшего института театрального искусства «Крыстьо Сарафов» В. Колевски. В отзыве для Министерства культуры РСФСР он писал: «Со свойственной ему отзывчивостью И.Э. Кох <...> оказал конкретную педагогическую, теоретическую и практическую помощь нашим преподавателям сценического движения и фехтования. <...> провел с большим педагогическим умением три показательных урока по основам сценического движения и фехтования» [15, л. 69].

С печатными работами сложнее. В сообществе педагогов по сценическому и артистическому фехтованию достаточно известен факт, что тематическая книга Ивана Эдмундовича была в 1954 г. опубликована на немецком языке. Тем не менее обстоятельства данного события в научной литературе никогда не освещались. Это особенно удивительно с учётом того, что И.Э. Кох очень гордился вниманием зарубежных коллег. Например, он подчеркивал, что книга была переведена и издана в изд. Хейншель в ГДР [21, л. 44], и это «очень положительно принято дирекцией и кафедрой движения Ленинградского Государственного Театрального института им. А.Н. Островского» [19, л. 1].

Сохранились воспоминания немецкого педагога Вольфганга Кестнера о предпосылках и истории появления переводного издания. На момент выхода немецкого варианта пособия И.Э. Коха дипломированный фехтмейстер В. Кестнер занимал должность доцента – преподавателя фехтования в Немецком театральном институте в Лейпциге (нем. Deutschen Theaterhochschule Leipzig). Поясним, что это учебное заведение появилось в 1953 г. из слияния Немецкого театрального института в Веймаре и Лейпцигской театральной школы.

Интересно, что сам В. Кестнер, кстати, подготовивший предисловие к переизданию, до знакомства с книгой И.Э. Коха переписывался с прямым «конкурентом» Ивана Эдмундовича – Аркадием Борисовичем Немеровским. Видимо, уже в 1951-1952 гг. немецкие специалисты имели представление о программе и школе сценического боя А.Б. Немеровского. К сожалению, отдельной работы по сценическому фехтованию Аркадий Борисович так и не создал. Иначе возможно, что театральная школа ГДР опиралась бы на другие разработки, поскольку противостояние москвичей и ленинградцев не обошло и область сценического фехтования. Зато к этому моменту труд И.Э. Коха уже завоевал популярность. Как следствие, в Германию в 1953 г. попала именно книга Ивана Эдмундовича. Как писал В. Кестнер: «Мы переводим и издаем эту книгу и, таким образом, получаем сведения о хорошо организованной и систематической подготовке советских студентов по сценическому фехтованию. Переписка с Кохом делает наше представление о предмете более определенным. Все-таки многие вопросы методического характера и технические детали остаются невыясненными» [2, с. 166].

Безусловно, развеять все сомнения могла бы личная встреча. Увы, она произошла уже после опубликования переводной версии пособия в Германии. Известно, что В. Кестнер в письме И.Э. Коху от 25 марта 1954 г. поднимал вопрос о посещении ЛГТИ, желая познакомиться с содержанием занятий по сценическому фехтованию. Прося организовать официальное приглашение, он писал: «Я очень заинтересован в том, чтобы установить с

Вами личную связь и, поскольку Вам это приятно, провести некоторое время в Ленинграде, с целью ознакомления с Вашими фехтовальными достижениями» [17, л. 10]. Однако сам визит состоялся лишь в 1956 г. Зато при личном знакомстве специалистов оказалось, что их взгляды на методику и содержание начального обучения весьма близки. В. Кестнер вполне правдоподобно объяснял это тем, что оба они вышли из рядов спортсменов, хотя в последующем «театральные» контуры педагогической позиции Ивана Эдмундовича стали отчётливее.

Возвращаясь к переписке Ивана Эдмундовича с Вольфгангом Кестнером, ещё раз постулируем её историко-педагогическую ценность. В первом письме, адресованном И.Э. Коху, которое, по-видимому, не сохранилось, В. Кестнер сообщил, что идеи советского мастера значимо облегчили перестройку занятий по сценическому фехтованию в Немецком театральном институте. Ответное письмо И.Э. Коха от 26 ноября 1953 г. интересно тем, что в нём сконцентрированы идеи педагога о сценическом фехтовании как компонента подготовки актёра, отличающегося от подготовки фехтовальщика. Так, Иван Эдмундович категорично заявил, что в курсе сценического фехтования принципиально нет движений чисто тренировочного характера: любой приём позиционируется как действие, требующее веры, целенаправленности и убедительного исполнения. Фехтование двух актёров – не просто бой, а диалог, «своеобразная форма общения в виде логически развертывающейся борьбы» [20, л. 3]. Важное дополнительное отличие сценического фехтования от спортивного состоит, по И.Э. Коху, в ведении боя без защитных приспособлений, что не только порождает опасность, но и обостряет внимание занимающихся. В ходе сценической борьбы возникает физиологическое и эмоциональное напряжение, и для безопасного ведения поединка актёры должны обладать развитыми способностями к самоконтролю, к исправлению своих ошибок и ошибок партнёра. Именно в этом, согласно педагогу, особая ценность сценического фехтования для подготовки актёров.

Нельзя не использовать данное письмо И.Э. Коха и как источник сведений об организации занятий по сценическому фехтованию в ЛГТИ в начале 1950-х гг. Оно особенно ценно в сравнительном плане, поскольку о планировании данного курса в довоенное время можно судить достаточно определённо. В целом, режим занятий соответствовал не только рабочим планам на 1939-1940 учебный год, описанным ранее, но и структуре книги 1948 г. Курс включал разделы «Школа сценического боя», «Историческое фехтование» и «Бытовые действия». Студенты занимались по два учебных часа каждую неделю, всего 68 часов в течение третьего года обучения.

В первом семестре, сразу после вводной двухчасовой лекции (цель, задачи и средства предмета, требования к зачёту и организационные вопросы), изучались приёмы «школы», бытовые и ритуальные действия с оружием. Материал «школы», базирующейся на технике фехтования колюще-рубящей шпагой в манере XVII века в том виде, в котором её представлял И.Э. Кох, проходил в течение сентября-ноября, на декабрь оставались повторение и тренировка. «Школа» считалась педагогом подготовкой «к прохождению видов фехтования других эпох и на других видах оружия» [20, л. 5].

Структура групповых занятий (уроков) на протяжении этих трёх месяцев в основном не менялась. В первой части каждого урока (20 минут) студенты в одной шеренге, без противника, осваивали и совершенствовали приёмы нападения и защиты. Вторая часть (70 минут) – обучение в двух шеренгах, когда обучающиеся располагались лицами друг к другу и выполняли приёмы с партнёрами. Акцент делался на точность, скорость, развитие чувства дистанции. Параллельно, за счёт заучивания меняющихся фехтовальных фраз, тренировалась память учеников. На заключительной части занятия (10 минут) студенты вновь строились в шеренгу, после чего И.Э. Кох исправлял ошибки, замеченные при парном обучении.

Второй семестр Иван Эдмундович начинал с обзорной лекции по эволюции холодного оружия. На протяжении следующих 30 часов студенты приобщались к историческому фехтованию (И.Э. Кох обозначал этим термином сценический бой на разных видах холодного оружия, употреблявшегося в различные эпохи [11, с. 288]), после чего следовал двухчасовой зачёт. Для специалистов по истории сценического фехтования может оказаться важным знание количества часов, которое педагог считал необходимым посвятить каждому виду оружия. Так, по шесть часов предполагалось изучать бой на ножах/кинжалах и на мечах со щитами. В течение четырёх часов проходило фехтование на оружии, удерживаемом двумя руками. Это не только двуручный меч XV-XVI вв., но и древковые образцы, от алебарды до винтовки со штыком. Восемь часов студенты должны были уделять технике фехтования парным оружием (шпага и кинжал), необходимой во многих пьесах XVI-XVII столетий, и технике колющей шпаги, характерной для XVIII-XIX вв. Наконец, за оставшиеся два часа студентам необходимо было познакомиться со способами боя одного против нескольких противников, от двух до четырёх.

Отметим, что важные для мизансцен «ранения», «падения» и «обезоруживания» затрагивались в основном попутно, отдельные часы в курсе сценического фехтования на них не выделялись. Почву для такой компоновки материала подготовило наличие раздела по сценической борьбе в дисциплине сценического движения. Что касается структуры уроков, то во втором полугодии на каждом из них последовательно изучались приёмы владения разнообразным оружием (всегда с партнёром), композиция боя с его использованием, а затем её тренировка на точность и скорость. Урок завершался повторением одной или нескольких ранее поставленных сцен, по отношению к которым ставились различные педагогические ориентиры: скорость, точность, отношение к партнёру, лёгкость и так далее. На зачёте, соответственно, проверялась готовность студентов понимать терминологию, владеть техникой приёмов, уметь исполнить ранее изученную фехтовальную сцену, а также быстро запомнить и сыграть новую. В письме 1953 г., как ранее в записке к плану работы по учебнику (1939), И.Э. Кох подчеркивал, что при всей пользе спортивного фехтования для актёров (в ЛГТИ действовала секция фехтования на рапирах) «ни заменить, ни дополнить сценическое фехтование оно не может» [20, л. 8]. Таким образом, взгляды педагога на предмет в период 1939-1953 гг. – достоверно устойчивые. В свою очередь, учебная практика по сценическому фехтованию в ЛГТИ начала 1950-х гг. вполне соразмерна её довоенному планированию.

Ещё одно послание В. Кестнера Ивану Эдмундовичу датируется 25 марта 1954 г. Судя по всему, причиной написания стал выход из печати перевода учебного пособия. Ранее, в письме от 19 марта 1954 г., В. Кестнер направил автору один экземпляр [16, л. 1]. Одновременно специалист сожалел, что воспроизвести многие оригинальные иллюстрации на основе имеющейся в их распоряжении книги в новом издании не удалось. Вместо них в книгу вошли авторские фотографии, сделанные под руководством самого В. Кестнера. Кроме того, оригинальная терминология была в основном заменена на принятую в немецкой традиции – «чтобы облегчить немецкому читателю понимание книги» [17, л. 9].

Упомянутое письмо В. Кестнера ценно для сопоставления взглядов И.Э. Коха с идеями, формирующими практику обучения сценическому фехтованию в ГДР. Как констатировал В. Кестнер, в довоенной Германии считалось, что для полноценной подготовки актёра к выполнению боевых сцен с холодным оружием достаточно занятий спортивным фехтованием. Эта позиция немецких специалистов изменилась только после завершения войны. Постепенно В. Кестнеру и его коллегам профессорам Максиму Герхарду Валлентину (1904-1987) и Отто Лангу (1906-1984) стало ясно, что реалистичность сценического боя не может обеспечиваться только средствами спортивного фехтования.

Предпосылкой данного понимания явилось, очевидно, то, что занятия в Немецком театральном институте Веймара велись на основе системы К.С. Станиславского.

Обозначим ведущие расхождения советской и немецкой методик того времени. Прежде всего, немецкие педагоги, в отличие от И.Э. Коха, полагали, что лица, поступившие на актёрский факультет, должны изучать сценическое фехтование в течение всего срока их подготовки. На этом положении базировалась и структура занятий, которые на протяжении всех лет обучения проводились дважды в неделю по 45 минут. Студенты первого и второго курса проходили первичное обучение в соответствии с теорией и терминологией спортивного фехтования, но в ракурсе конечной, то есть «актёрской» цели, что совпадает с позицией Ивана Эдмундовича. На третьем курса осваивались приёмы исторического фехтования ровно в том смысле, который И.Э. Кох заложил в данное понятие. Начиная с середины второго курса, студенты осваивали и доводили до показа фехтовальные сцены из произведений Уильяма Шекспира и Лопе де Вега. Это требовало от них владения приёмами фехтования со шпагой и плащом и со шпагой и кинжалом, что тоже актуализировало информацию из пособия И.Э. Коха. Наконец, в последние три месяца до выпуска (обучение продолжалось три года) ученики должны были, как это практиковалось и в ЛГТИ, самостоятельно подготовить фехтовальную сцену, одновременно становящуюся экзаменационной работой по курсу.

В новом письме Вольфгангу Кестнеру от 27 ноября 1954 г. И.Э. Кох отмечал, что он уже получил на руки экземпляр немецкого тиража своей книги. По сравнению с оригиналом зарубежная версия выглядела богато. Сам Иван Эдмундович, прося коллегу поблагодарить переводчиков и издателей, признавал: «Печать, художественное оформление книги и приложение произвели на моих коллег и на меня очень хорошее впечатление. Добавленные Вами фотографии с гравюр в историческом разделе книги, безусловно, увеличивают впечатление от этого раздела» [19, л. 1]. Поясним, что в немецком издании, в отличие от русского, весь иллюстративный материал представлен в отдельной брошюре на нахзаце. Столь значимая переделка структуры, по-видимому, спровоцировала ряд ошибок. Например, И.Э. Кох подметил, что в брошюре некоторые рисунки подписаны неверно, неправильно обозначены номера фехтовальных защит. Общий же вид переиздания хорош: увеличенный формат, серый тканевый переплёт с фигурой фехтовальщика на лицевой стороне, стильная черно-белая суперобложка с иллюстрацией.

Добавим, что переписка И.Э. Коха с В. Кестнером продолжалась как минимум до 1959 г., когда в ответ на просьбу последнего в письме от 25 февраля [18, л. 2] Иван Эдмундович 7 апреля отправил ему ответ с серьёзной, но вполне доброжелательной критикой работы последнего под названием «Экспозиция фехтовальных сцен по спектаклю “Ромео и Джульетта”». В своём письме И.Э. Кох, кстати, предположил, что на технику фехтования актёров Мемориального Шекспировского театра в «Гамлете» 1955 г. (они сражались парным оружием – шпагами и дагами) могло повлиять знакомство англичан с немецким переводом его работы [5, 106]. Проверить гипотезу вряд ли удастся, но сама соразмерность техники фехтования зарубежных артистов материалам советского пособия подтверждает международную ценность идей Ивана Эдмундовича.

Завершая характеристику педагогических идей И.Э. Коха в области сценического фехтования, резюмируем следующее. Во-первых, в контексте изложенного материала предпосылки к становлению И.Э. Коха более театральным, чем фехтовальным деятелем можно проследить уже в том, что с течением лет сценическое фехтование всё чаще воспринималось им через призму другого его детища – сценического движения. Недаром, как писал сам Иван Эдмундович, в ЛГТИ сценическое фехтование преподается только тогда, «когда студенты уже получили достаточную подготовку в области движения» [20, л. 1]. Точка зрения педагога на сценическое движение как учебную дисциплину представляет

интерес и сегодня – этот предмет, по его мнению, восполняет «пробелы в воспитании двигательной культуры актёра по тем разделам, которые не охватываются содержанием предметов танец, ритмика и сценическое фехтование» [19, л. 3]. В данном ракурсе сценическое фехтование не формирует, а совершенствует [курсив наш – В.Л.] двигательную культуру актёра, что, по И.Э. Коху, «вообще гораздо важнее, чем готовность сыграть фехтовальную сцену» [20, л. 2]. Такое мнение специалиста объяснялось редкостью задействования актёров в поединках, только ради которых проводить многочасовые тематические занятия нерационально.

Во-вторых, постепенно Иван Эдмундович укрепился во мнении, что сценическому фехтованию целесообразно быть предметом в театральных вузах не ради обучения студентов владению оружием, а с целью развития их психофизических качеств. Эта позиция заметна в выступлении педагога на Учёном совете ЛГТИ, посвященном роли сценического фехтования в подготовке актёров (дело датировано 6 декабря 1971 г.). Он, фехтмейстер, сообщил членам совета, что при анализе программы по фехтованию поймал себя на мысли: «Не является ли этот предмет педагогическим анахронизмом, существующим в учебных планах только по традиции. Предмет труден по технике приемов далеких от современных действий. <...> не стоит ли заменить его каким либо более продуктивным или передать его часы на усиление уже имеющихся видов пластической подготовки» [22, л. 1]. Наблюдение за занятиями, тем не менее, убедило И.Э. Коха, что предмет полезен студентам в психофизиологическом плане, но не вполне ясно, чем конкретно. Лишь постепенно Иван Эдмундович обосновал потенциал сценического фехтования в развитии ритмичности и ловкости. Так, касательно ритмичности «в основе фехтовального спорта и подлинного боя лежит принцип внезапности. Если преподаватель по сценическому фехтованию будет вести уроки соблюдая ритмичность в поведении – он тренирует качество ритмичность на самом высоком уровне» [22, л. 2]. В ракурсе ловкости сценическое фехтование и вовсе предъявляет к исполнителю высочайшие требования, иначе травмы не миновать. Таким образом, позиция сценического фехтования как венца двигательной подготовки актёра остаётся непоколебимой. В-третьих, обобщение идей И.Э. Коха о смысле обучения сценическому фехтованию позволяет зафиксировать необходимость выработки отношения учеников к осваиваемым приёмам боя как к сценическим действиям, то есть движениям, имеющим осознаваемые исполнителями цели.

Список источников

1. Биографическая справка о работе Коха Ивана Эдмундовича. 20 июня 1968 г. // Центральный государственный архив литературы и искусства Санкт-Петербурга (ЦГАЛИ СПб). Ф. 167. Оп. 1. Д. 35. Л. 68-68об.
2. Кестнер В. Искусство сценического боя // Театр : ежемесячный журнал драматургии и театра. 1957. № 1 (январь). С. 166.
3. Кох И.Э. Автобиография (машинопись) // ЦГАЛИ СПб. Ф. 167. Оп. 1. Д. 36. Л. 1-1об.
4. Кох И.Э. Записка к плану работы по учебнику «Сценическое фехтование» // ЦГАЛИ СПб. Ф. 352. Оп. 1. Д. 26. Л. 1-2.
5. Кох И.Э. Критика работы преп. Вольфганга Кестнера «Экспозиция фехтовальных сцен по спектаклю “Ромео и Джульетта”». Послано в ГДР в Высшую Театральную Школу преп. Кестнеру 7го апреля 1959 года // ЦГАЛИ СПб. Ф. 167. Оп. 1. Д. 7. Л. 1-5.
6. Кох И.Э. Основы сценического движения : учебник. Ленинград : Искусство, 1970. 568 с.
7. Кох И.Э. Программа по сценическому фехтованию [1937-1938 учебный год] // ЦГАЛИ СПб. Ф. 352. Оп. 1. Д. 13. Л. 1-2.
8. Кох И.Э. Программа по сценическому фехтованию [1939-1940 учебный год] // ЦГАЛИ СПб. Ф. 352. Оп. 1. Д. 25. Л. 1-6.

9. Кох И.Э. Рабочие планы по курсу сценического фехтования на 1939-1940 гг. // ЦГАЛИ СПб. Ф. 352. Оп. 1. Д. 26. Л. 3-10.
10. Кох И.Э. Сценическое фехтование : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению подготовки (специальностям) «Актерское искусство». Санкт-Петербург, СПбГУП, 2008. 440 с.
11. Кох И.Э. Сценическое фехтование : учебное пособие для театральных вузов и техникумов. – Ленинград-Москва : Искусство, 1948. 292 с.
12. Морозова Г.В. Сценический бой (фехтование и пластические трюки в спектакле) / под ред. И.Э. Коха. Москва : Искусство, 1970. 144 с.
13. Морозова Г.В. Сценический бой. Фехтование и пластические трюки в спектакле / под ред. И.Э. Коха. Изд-е 2-е. Москва : Искусство, 1975. 144 с.
14. Основы сценического движения : пособие для культурно-просветительских и театральных училищ / И.Э. Кох, А.П. Олеванов, А.П. Руппе, Я.С. Семенова, К.Н. Черноземов ; под ред. И.Э. Коха. Москва : Просвещение, 1976. 222 с.
15. Отзыв ректората Высшего института театрального искусства «Крыстьо Сарафов» о пребывании И.Э. Коха в Болгарии. 1 июня 1968 г. // ЦГАЛИ СПб. Ф. 167. Оп. 1. Д. 35. Л. 69-69об.
16. Письмо В. Кестнера И.Э. Коху (копия) от 2 июля 1954 г. // ЦГАЛИ СПб. Ф. 167. Оп. 1. Д. 28. Л. 1-1об.
17. Письмо В. Кестнера И.Э. Коху от 25 марта 1954 г. [машинописная перепечатка] // ЦГАЛИ СПб. Ф. 352. Оп. 1. Д. 354. Л. 9-11.
18. Письмо В. Кестнера И.Э. Коху от 25 февраля 1959 г. // ЦГАЛИ СПб. Ф. 167. Оп. 1. Д. 28. Л. 2-2об.
19. Письмо доцента Коха преподавателю сценического фехтования Веймарского театрального института В. Кестнеру с изложением основных положений по предмету «Основы сценического движения». 27 ноября 1954 г. // ЦГАЛИ СПб. Ф. 352. Оп. 1. Д. 422. 8 л.
20. Письмо И.Э. Коха В. Кестнеру от 26 ноября 1953 г. // ЦГАЛИ СПб. Ф. 352. Оп. 1. Д. 354. Л. 1-8.
21. Сведения о научной и научно-методической работе преподавателя института Коха Ивана Эдмундовича // ЦГАЛИ СПб. Ф. 167. Оп. 1. Д. 35. Л. 44-46.
22. Текст выступления И.Э. Коха на Ученом совете института об анализе предмета «Сценическое движение» на основе педагогической системы Станиславского К.С. // ЦГАЛИ СПб. Ф. 352. Оп. 4. Д. 110. Л. 1-8.
23. Характеристика Ивана Эдмундовича Коха для ходатайства о присвоении почётного звания заслуженного деятеля искусств РСФСР. 15 февраля 1963 г. // ЦГАЛИ СПб. Ф. 167. Оп. 1. Д. 35. Л. 14-15.
24. Элькис Г.Я. О пластическом тренаже актера. Киев, Мистецтво, 1986. 118 с.
25. Елькіс Г.Я. [Элькис Г.Я.]. Сценічне фехтування [Сценическое фехтование]. Київ : Мистецтво, 1971. 168 с. (на украинском языке).
26. Koch I.E. [Кох И.Э.]. Bühnenfechtkunst [Сценическое фехтование]. Berlin : Henschelverlag, 1954. 208 s. (на немецком языке).

УДК 37.015.3

DOI 10.62957/2949-3269-2026-67-1-15-20

Захарищева М.А., Соловьева Я.Д.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ШКОЛЬНИКОВ г. ГЛАЗОВА УАССР (КОНЕЦ 1960-х – НАЧАЛО 1970-х гг.)

Аннотация. Исследование посвящено анализу развития познавательного интереса у школьников г. Глазова УАССР в конце 1960-х – начале 1970-х годов. В ходе исследования на основе архивных материалов реконструирован процесс внедрения инновационных педагогических методов в образовательную практику города. Особое внимание уделено деятельности ведущих педагогов, их методическим разработкам и практическим наработкам по активизации познавательной деятельности учащихся. Научная новизна заключается в выявлении противоречий между идеологическими установками и реальными педагогическими поисками учителей, стремившихся развить у школьников аналитические способности и познавательный интерес. Исследованы ключевые факторы успешного внедрения проблемного обучения: дидактические, логические, психологические и этические. Исследование базируется на комплексном анализе архивных документов, методических материалов и отчетов образовательных учреждений г. Глазова..

Ключевые слова: познавательный интерес, развивающее обучение, проблемное обучение, Глазов, история образования.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью переосмысления историко-педагогического опыта в условиях вызовов современного образования. Обращение к архивным материалам позволяет проследить процесс интеграции развивающего и проблемного обучения в массовую школу, что представляет особую значимость в контексте поисков эффективных методов повышения познавательного интереса и учебной мотивации у обучающихся. Изучение региональной специфики (на примере г. Глазова УАССР) и вклада конкретных педагогов позволяет восстановить целостную картину развития педагогической мысли в конкретном городе. Целью исследования является выявление и целостное описание процесса развития познавательного интереса у школьников г. Глазова УАССР в конце 1960-х – начале 1970-х гг.

В конце 1960-х годов педагогика находилась под влиянием идей коммунистического воспитания [7]. Образовательная политика ориентировалась на обеспечение усвоения школьниками фундаментальных научных знаний и формирование коммунистической сознательности, что подразумевало идеологизированное воспитание и игнорирование индивидуальности ребенка и его психологических особенностей.

Перед участниками августовского совещания учителей г. Глазова на 1968-1969 уч. г. были намечены те же задачи: «мы наметим и будем осуществлять решение трех основных проблем школы: переход к всеобщему среднему образованию, повышение научно-теоретического уровня преподавания и качества знаний школьников, совершенствование коммунистического воспитания» [5, с. 2]. Данные задачи, на наш взгляд, вели к следующим проблемам: развитие личности подменялось заучиванием программы, подавлялось критическое мышление, а учитель из наставника превращался в контролера. Это требовало реформирования системы образования.

В 1971-1972 уч. г. Тамара Степановна Голодзер, отличник народного просвещения, заслуженный учитель школы РСФСР, делегат II Всероссийского съезда учителей, завуч

школы-интерната №1 г. Глазова выступила с Докладом на тему «Методическая работа с коллективом учителей и воспитателей» [1]. Центром методической работы школы-интерната с 1968 г. являлся методический кабинет, ориентированный на повышение идейно-политического и научно-методического уровня педагогов. Ежегодно он пополнялся информацией о передовом педагогическом опыте и современных методах обучения и воспитания. Т. С. Голодзер также утверждала, что на педсовете неоднократно ставились вопросы, связанные с развитием познавательных интересов учащихся. Также ставились задачи, касающиеся необходимости внедрения развивающего обучения, применения индивидуального подхода к учащимся и использования дифференцированных методик обучения для обеспечения успешного разрешения образовательных и воспитательных задач: «Школа работает над темой: «Развитие умственных сил и способностей учащихся», а для того, чтобы эти вопросы успешно разрешались в учебно-воспитательном процессе, надо очень хорошо знать своих воспитанников, учитывать их индивидуальные способности» [1, с. 3]. Коллектив учителей и воспитателей школы, по словам Т. С. Голодзер, старался более глубоко постичь внутренний мир каждого ребенка.

С 1970 г. учителя и воспитатели интерната систематически слушали лекции по общей, детской и педагогической психологии, которые читали преподаватели Глазовского педагогического института, оказывавшего активную помощь школам в повышении квалификации и пропаганде научных достижений [6].

Коллективы интерната №1 работали над конкретными темами: «Развитие умственных сил и способностей учащихся», «Нравственное воспитание», «Развитие познавательной деятельности в процессе трудового воспитания» и др. Таким образом, педагоги Школы-интерната №1 искали пути развития личности ребенка, мотивации и интереса к познанию, что было крайне актуально.

Школы города активно изучали достижения педагогической науки, а также делились своим опытом. Опыт, накопленный педагогами глазовских школ, требовал серьезного теоретического осмысления, что нашло свое воплощение в организации научных конференций и научно-методических семинаров. Так, в 1970 г. был проведен научно-методический семинар по теме «Современный урок», где были освещены следующие вопросы: «Основные психолого-педагогические требования к современному уроку», «Сущность проблемного обучения, его психолого-педагогические основы», «Познавательные задачи в обучении», «Роль чувств и интересов в организации самостоятельной работы учащихся». К каждому вопросу семинара прилагался список актуальной литературы [4].

В 1970 г. Евдокией Филипповной Пономаревой, заместителем директора по учебно-воспитательной работе, директором Глазовского детского дома №3, заслуженным учителем школы УАССР, был проведен семинар на тему «Работа педагогического коллектива по обеспечению глубоких и прочных знаний воспитанников». В программе основное внимание уделялось развитию у детей способности к анализу и синтезу, умению выделять как общие, так и индивидуальные признаки предметов и явлений, сравнивать их по различным предметам; делать обобщения, суждения и умозаключения; развитию познавательных интересов детей, воспитанию устойчивого внимания, наблюдательности, любознательности, формированию интереса к учению и желанию учиться в школе, то есть все, чтобы школа смогла решить основную задачу – задачу развивающего обучения, или интенсивного умственного развития детей [8, с. 4.].

В работе педагоги и воспитатели Глазовского детского дома стремились создать такую окружающую обстановку, которая делает детей более восприимчивыми, воздействует на сознание через чувства, вызываемые получаемыми впечатлениями: «Надо, чтобы сделав первый шаг, маленький человек понял, его здесь ждали, и с этого первого шага это его дом.

Мир самых обыденных, простых вещей воспринимается маленьким ребенком как чудесный, еще неведомый и прекрасный» [8, с. 6].

Задачи, которые ставил педагогический коллектив, выдвигали новые требования к вопросу воспитания школьников. Основной акцент был направлен на развивающее обучение, развитие у них познавательного интереса. Это можно успешно решить при условии системной работы по восполнению пробелов в знаниях, развитию познавательных интересов и любви к главному труду – учебе.

В 1960–1980-х гг. началось активное внедрение проблемного обучения в СССР. В г. Глазове в 1971 г. этот вопрос был положен в основу научно-теоретической конференции «Проблемное обучение» кустового методического объединения школ [2].

З. А. Рябова, преподаватель литературы, представила доклад на тему «Проблемное обучение». Особое внимание в выступлении было уделено психологическим основам: «Проблемное обучение строится на важных психологических сторонах человека, таких как любопытство и любознательность, что присуще человеку с детства» [2, с.1]. Именно любознательность воспитывает активное отношение миру, которое является основой возникновения мотивов к учению. Школьная программа должна строиться так, чтобы происходило постепенное сужение круга интересующих ребенка вопросов. Зачастую, вопросы, возникающие у ребенка в школьном возрасте, остаются без ответов. И уже в 9-10 классах учитель оказывается перед фактом, что у ученика нет познавательной самостоятельности, что он рассуждает только так, как написано в учебнике. Именно поэтому нельзя с первых дней обучения притуплять естественную любознательность, нужно очень серьезно развивать ее как основу интереса к учению.

Проблемное обучение, правильно понятое, способствует возникновению интереса к учению. Ставя проблему, вводя учеников к их решению, учитель должен оставлять нераскрытым вопрос или его часть, давая пищу для развития фантазии, самостоятельности в рассуждении.

З. А. Рябовой выделено четыре фактора, от которых зависит успешность решения проблем: дидактический, логический, психологический и этический.

1. Дидактический фактор зависит от умения самого учителя вести проблемное обучение и умения учеников, их подготовленности к проблемному обучению. Начинать проблемное обучение нужно в начальной школе, необходимо разрабатывать частные и общие методики по каждому предмету.

2. Логический фактор – постановка учебной проблемы вытекает из опыта, практики или логики построения самого предмета.

3. Психологический фактор вытекает из психологических особенностей учителя и ученика. Если ученики пытливы, эмоциональны, настойчивы, владеют интуицией, силой воли, а учитель умеет создать в классе деловую обстановку, зажечь учеников, то и проблемы будут решаться успешно, и класс будет работать активно.

4. Этический фактор. Решая ту или иную проблему, ученик испытывает чувство долга и ответственности перед учителем, классом, родителями. Успешное решение доставляет ученику моральное удовлетворение, сознание, что он не хуже других [2, с. 10-11].

Таким образом, проблемное обучение – метод обучения, при котором процесс усвоения знаний учащимися происходит через решение определённых проблем или задач. Он стимулирует познавательный интерес – стремление к познанию, к новым, более полным и глубоким знаниям.

Сделаем вывод по тому, как данные педагогические идеи внедрялись в школьную практику. Для этого обратимся к документам проверок учебно-воспитательной работы в Школе №2 г. Глазова в 1970 г.: «Учителя тщательно готовятся к урокам, умело используют различные формы и методы проведения уроков, постоянно активизируют мыслительную

деятельность учащихся. Уроки В. С. Косенкова носят воспитывающий характер, учитель постоянно опирается на знания учащихся, приучает делать выводы. Одна из главных особенностей уроков учительницы З. В. Московкиной – глубоко продуманная воспитательная сторона. Учитель умело создает проблемные ситуации, владеет методикой использования технических средств обучения, учит учащихся анализировать, рассуждать, обобщать» [3, с. 166]. Таким образом, в начале 1970-х годах многие школы Глазова обращались к познавательному интересу школьников. Интерес к учебе не только помогает детям получать новые знания, но и мотивирует к дальнейшему обучению. Формирование познавательного интереса начинается с самого раннего детства и должно продолжаться на протяжении всей жизни.

Очевидным становится то, что без развития у детей интереса к учению, нельзя достигнуть хороших результатов в воспитании и обучении, поэтому учителю необходимо знать психологическую природу учебного интереса, чтобы на основе изучения индивидуальных особенностей учащихся овладеть приемами возбуждения у них интереса к учению и знаниям.

Опыт конкретных школ города свидетельствует о том, что успех учебно-воспитательного процесса в значительной степени зависит от умственной активности учащихся. Чем чаще они сами ищут правильные решения, чем разнообразнее их познавательные интересы, тем выше качество их знаний, тем лучшую подготовку к жизни они получают.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые в научный оборот введен комплекс архивных документов Архивного управления Администрации МО «Город Глазов». Реконструирована и проанализирована роль ключевых фигур глазовского образования в продвижении идей развивающего и проблемного обучения на региональном уровне. Выявлено несоответствие между официальными установками партийных постановлений и реальными педагогическими поисками учителей, стремившихся развить у школьников «способности к анализу и синтезу» и «интерес к учению».

Практическая значимость работы состоит в том, что ее материалы и выводы могут быть использованы при разработке лекционных курсов по истории педагогики, краеведению, а также в системе повышения квалификации учителей. Опыт глазовских педагогов представляет интерес для современных учителей, работающих в условиях обновления образовательных стандартов. Результаты исследования могут быть внедрены в образовательный процесс Глазовского инженерно-педагогического университета при изучении истории образования в Удмуртии.

Список источников

1. Доклад завуча школы-интерната на тему «Методическая работа с коллективом учителей и воспитателей в 1971-1972 уч. году // Архивное управление Администрации МО «Город Глазов». Ф. 148. Оп. 3. Д. 75. Л. 7.
2. Документы научно-теоретической конференции на тему: «Проблемное обучение» кустового методического объединения школ рабочей молодежи // Архивное управление Администрации МО «Город Глазов». Ф. 148. Оп. 3. Д. 76. Л. 47.
3. Документы проверок учебно-воспитательной работы в школе № 2 за 1970 г. // Архивное управление Администрации МО «Город Глазов». Ф. 148. Оп. 3. Д. 240. Л. 194.
4. Научно-методический семинар директоров школ по проблеме «Современный урок» // Архивное управление Администрации МО «Город Глазов». Ф. 148. Оп. 3. Д. 53. Л. 18.
5. Обращение участников августовского совещания учителей ко всем работникам народного образования, родителям, общественности города Глазова // Архивное управление Администрации МО «Город Глазов». Ф. 148. Оп. 3. Д. 18. Л. 11.

6. Отчеты кафедры педагогики и психологии и справка проверки работы кафедры педагогики и психологии за 1959-1961 учебные годы // Архивное управление Администрации МО «Город Глазов». Ф. 148. Оп. 1. Д. 176. Л. 46.
7. Постановление бюро обкома КПСС и Совета Министров Удмуртской АССР от 26 мая 1967 года № 191 // Архивное управление Администрации МО «Город Глазов». Ф. Р-2. Оп. 1. Д. 846. Л. 224-227.
8. Семинар на тему Работа педагогического коллектива по обеспечению глубоких и прочных знаний воспитанников // Архивное управление Администрации МО «Город Глазов». Ф. 148. Оп. 3. Д. 52. Л. 71.

УДК 37.01

DOI 10.62957/2949-3269-2026-67-1-20-24

Лизунков В.Г.

КЛАССИФИКАЦИЯ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА КАДРОВ

Аннотация. В условиях постоянно меняющейся экономики знаний и ускорения технологических трансформаций образовательной среды интеллектуально-инновационный потенциал кадров (ИИПК) становится одним из ключевых факторов устойчивого развития организаций. В исследовании обосновывается необходимость дифференцированного подхода к оценке уровня сформированности ИИПК через выделение дискретных уровней. В статье предложена четырехуровневая классификация (адаптивный, репродуктивный, трансформационный, субъектный), которая раскрытая по когнитивному, мотивационно-ценностному, деятельностному и рефлексивному критериям. Разработаны диагностические показатели для каждого уровня, способствующие практическому применению классификации в системах управления персоналом и кадрового планирования.

Ключевые слова: интеллектуально-инновационный потенциал, кадровый потенциал, уровни сформированности, инновационная компетентность, человеческий капитал, управление знаниями.

Введение

Современная экономика характеризуется доминированием нематериальных активов, где решающую роль играют знания, креативность и способность к генерации инноваций [3]. Интеллектуально-инновационный потенциал кадров выступает как интегративная характеристика, объединяющая интеллектуальный капитал персонала (знания, навыки, опыт) и его инновационную активность (готовность к изменениям, творческое мышление, реализация новшеств), обеспечивающих создание и трансформацию знаний в условиях неопределенности [6]. Актуальность разработки классификации уровней его сформированности обусловлена необходимостью:

- перехода от оценки потенциала как бинарной категории («есть/нет») к градуальной шкале;
- обеспечения целеполагания в системах развития персонала;
- формирования персонализированных программ повышения инновационной компетентности [10].

1. Теоретические основы понятия интеллектуально-инновационного потенциала кадров

Интеллектуально-инновационный потенциал кадров (ИИПК) определяется как системная характеристика персонала, отражающая совокупность его интеллектуальных ресурсов (знаний, когнитивных способностей, опыта) и инновационных возможностей (креативности, готовности к изменениям, способности к генерации и реализации новшеств), обеспечивающих создание и трансформацию знаний в условиях неопределенности. Данный потенциал рассматривается как ключевой источник динамических возможностей организации в условиях высокой изменчивости внешней среды [2].

Структурно ИИПК включает взаимосвязанные компоненты:

Когнитивный — система знаний, умственных операций, метакогнитивных стратегий;

Мотивационно-ценностный — ориентация на новизну, толерантность к неопределенности, внутренняя мотивация к инновационной деятельности;

Деятельностный — навыки проектирования, экспериментирования, внедрения инноваций;

Рефлексивный — способность к самоанализу, оценке эффективности инновационных решений, коррекции стратегий.

Интеллектуальный капитал компании, включающий человеческий, структурный и реляционный капитал (отражающий совокупность нематериальных активов, основанных на взаимоотношениях организации с внешними стейкхолдерами (клиентами, партнерами, поставщиками), выступает основой формирования ИИПК, обеспечивая накопление, трансформацию и применение знаний в инновационных процессах [8].

2. Обоснование необходимости уровневой классификации

Традиционные подходы к оценке инновационного потенциала персонала часто сводятся к суммированию отдельных показателей (публикационная активность, патенты, участие в проектах), что не отражает качественных различий в степени сформированности потенциала [8]. Уровневый подход позволяет:

- выявить «зоны ближайшего развития» сотрудников;
- дифференцировать кадровые стратегии (отбор, обучение, мотивация);
- обеспечить преемственность в развитии инновационных компетенций от базовых к экспертным [5].

Опыт оценки сформированности профессиональных компетенций в системе высшего образования демонстрирует эффективность уровневых шкал для диагностики и проектирования образовательных траекторий, что подтверждает перспективность их применения в оценке ИИПК.

3. Предлагаемая классификация уровней сформированности ИИПК

На основе анализа компетентностных моделей инновационных кадров и практик оценки сформированности компетенций разработана четырехуровневая классификация ИИПК (табл. 1).

Таблица 1.

Классификация уровней сформированности интеллектуально-инновационного потенциала кадров [4]

Критерий оценки	Адаптивный (низкий)	Репродуктивный (базовый)	Трансформационный (продвинутый)	Субъектный (высокий)
Когнитивный	Фрагментарные знания в узкой области; слабо развитые	Системные знания в профессиональной сфере;	Междисциплинарные знания; умение выстраивать	Экспертные знания; способность к синтезу разнородной

	аналитические способности	способность применять стандартные алгоритмы решения задач	причинно-следственные связи в сложных системах	информации и прогнозированию трендов
Мотивационно-ценностный	Ориентация на стабильность; избегание неопределенности; внешняя мотивация	Признание ценности инноваций; готовность к изменениям при поддержке руководства	Внутренняя мотивация к поиску новизны; толерантность к риску и неудачам	Ценностная приверженность инновационному развитию; инициативность в условиях высокой неопределенности
Деятельностный	Исполнение стандартных задач; минимальная самостоятельность в решении проблем	Применение апробированных решений в знакомых ситуациях; участие в инновационных проектах по заданию	Самостоятельная генерация идей; адаптация решений к новым условиям; наставничество	Лидерство в инновационных инициативах; создание новых методов и продуктов; формирование инновационной среды
Рефлексивный	Низкая осознанность собственных действий; отсутствие самооценки	Осознание сильных и слабых сторон; коррекция действий по обратной связи	Анализ эффективности решений; извлечение уроков из неудач; планирование развития	Системная рефлексия; трансляция опыта в организационные практики; формирование культуры обучения

3.1. Адаптивный уровень (низкий)

Характеризуется минимальной выраженностью компонентов ИИПК. Сотрудник способен выполнять рутинные задачи в стабильной среде, но испытывает трудности при изменении условий деятельности. Инновационная активность ограничена выполнением прямых указаний. Требуется системной поддержки в виде наставничества и структурированных обучающих программ.

3.2. Репродуктивный уровень (базовый)

Представляет пороговый уровень сформированности ИИПК, обеспечивающий выполнение профессиональных функций в рамках существующих стандартов. Сотрудник обладает системными знаниями, применяет апробированные решения, участвует в инновационных проектах как исполнитель. Является основой для дальнейшего развития потенциала и формирования инновационной культуры организации.

3.3. Трансформационный уровень (продвинутый)

Отличается способностью к трансформации существующих решений под новые условия. Сотрудник самостоятельно генерирует идеи, экспериментирует с методами, выступает в роли наставника для коллег с более низкими уровнями. Способен работать в условиях умеренной неопределенности и нести ответственность за результат инновационной деятельности. Формирование такого уровня у значительной части персонала является стратегической задачей управления инновационным потенциалом.

3.4. Субъектный уровень (высокий)

Представляет экспертный уровень, характеризующийся субъектной позицией в инновационных процессах. Сотрудник выступает источником системных изменений, формирует инновационную среду, обладает способностью к стратегическому прогнозированию. Его деятельность направлена не только на решение конкретных задач, но и на трансформацию организационных практик и культуры. Носители данного уровня

составляют ядро интеллектуально-инновационного потенциала организации, обеспечивающее ее конкурентоспособность в долгосрочной перспективе [9].

4. Методологические подходы к диагностике уровней

Для объективной оценки уровня сформированности ИИПК рекомендуется комплексный подход, включающий:

Психометрическое тестирование — оценка когнитивных способностей (тесты на креативность, системное мышление), мотивационных установок (опросники инновационной направленности);

Бихевиоральное интервью — анализ реальных кейсов участия в инновационных проектах по методике STAR (Situation, Task, Action, Result);

Оценка 360° — сбор обратной связи от руководителей, коллег, подчиненных по поведенческим индикаторам каждого уровня;

Анализ продуктов деятельности — экспертная оценка патентов, публикаций, внедренных новшеств, проектной документации [9].

Диагностическая шкала строится на принципе кумулятивности: достижение более высокого уровня предполагает наличие характеристик всех предыдущих уровней. Подход к оценке уровней сформированности заимствован из практики диагностики профессиональных компетенций с адаптацией к специфике инновационной деятельности [1].

5. Практическая значимость классификации

Предложенная классификация обеспечивает:

Для кадрового планирования — формирование «карты ИИПК» организации, выявление дефицитов и избытков по уровням;

Для обучения и развития — проектирование траекторий развития от текущего к целевому уровню с указанием необходимых образовательных модулей на основе моделей инновационных компетенций;

Для мотивации — дифференциация нематериальных стимулов (участие в стратегических проектах, менторство) в зависимости от уровня;

Для отбора — определение требуемых уровней ИИПК для различных должностей и проектных ролей в рамках системы управления инновационным потенциалом персонала [7].

Заключение

Разработанная четырехуровневая классификация интеллектуально-инновационного потенциала кадров преодолевает ограничения бинарных подходов к оценке инновационных возможностей персонала. Выделение адаптивного, репродуктивного, трансформационного и субъектного уровней с детализацией по четырем критериям обеспечивает как теоретическую строгость, так и практическую применимость инструмента. Классификация создает основу для персонализированного управления развитием кадрового потенциала, что особенно актуально в условиях цифровой трансформации и ускорения инновационных циклов. Перспективы дальнейших исследований связаны с валидизацией диагностических методик и разработкой цифровых инструментов динамического мониторинга уровней ИИПК.

Благодарность

«Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 25-18-00089, <https://rscf.ru/project/25-18-00089/>»

Благодарность

«Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 25-18-00089, <https://rscf.ru/project/25-18-00089/>»

Список источников:

1. Haatainen O., Aksela, M. Project-based learning in integrated science education: active teachers' perceptions and practices // International Journal on Math, Science and Technology Education. – 2021. – Vol. 9 (1). – P. 149–173. DOI: <https://doi.org/10.31129/LUMAT.9.1.1392>.
2. Алетдинова А. А. «Методика формирования инновационного потенциала организации» [Электронный ресурс] // Вопросы инновационной экономики. 2012. № 1. С. 11–23. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-formirovaniya-innovatsionnogo-potentsiala-organizatsii>.
3. Иванов И. Н., Орлова Л. В., Иванов С. И. Инновационный потенциал персонала как фактор конкурентоспособности организации [Электронный ресурс] // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2021. № 2. С. 31–35. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnyy-potentsial-personala-kak-faktor-konkurentosposobnosti-organizatsii?utm_source=chatgpt.com.
4. Крючкова И.А. Профессиональная подготовка студентов-бакалавров технического вуза с применением компетентного подхода и его ключевых компонентов // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2023. № 11-1. С. 77-81. EDN: HLRXRZ. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54264550>.
5. Лизунков В.Г., Судариков Е.В. Интеллектуально-инновационным капитал кадров, инструмент повышения инновационной активности предприятий в эпоху цифровой экономики // Вестник педагогического опыта. 2025. № 4 (66). С. 8-17. DOI: 10.62957/2949-3269-2025-66-4-8-17.
6. Макаrenchенко М. А., Антонов А. А. Кадровый инновационный потенциал в структуре инновационного потенциала организации [Электронный ресурс] // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент». № 1 (16), 2012. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kadrovyy-innovatsionnyy-potentsial-v-strukture-innovatsionnogo-potentsiala-organizatsii>.
7. Помельникова Е.А. Формирование когнитивного компонента готовности студентов к успешной профессиональной деятельности // В сборнике: Инновации в науке и практике. Сборник статей по материалам IV международной научно-практической конференции. В 4-х частях. 2017. С. 23-29. EDN: YLHIAC. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_32256467_23427712.pdf.
8. Сухарева М.А. Интеллектуальный капитал: сущность и методы его оценки. часть 1 // Государственное управление. Электронный вестник. 2020. № 78. С. 284-301. DOI: 10.24411/2070-1381-2020-10044.
9. Сухинина Д.П. Коммуникативный компонент профессиональной культуры будущего специалиста инженерного профиля // В сборнике: Идеи молодых ученых - агропромышленному комплексу: агроинженерные и сельскохозяйственные науки. Материалы студенческой научной конференции Института агроинженерии, Института агроэкологии. Под ред. М.Ф. Юдина. 2019. С. 293-296. EDN: LWWETV. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38550612>.
10. Теребова С.В. Инновационный потенциал предприятия: структура и оценка» [Электронный ресурс] // Креативная экономика. 2012. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnyy-potentsial-predpriyatiya-struktura-i-otsenka>.

УДК 371

DOI 10.62957/2949-3269-2026-67-1-25-29

Бузанакова А.Н., Казаринов А.С.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СООБЩЕСТВО КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА: АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ НАСТАВНИЧЕСТВА И ПОДДЕРЖИВАЮЩИХ ПРАКТИК В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Аннотация. Статья посвящена проблеме профессиональной адаптации молодых педагогов как ключевому фактору преодоления кадрового дефицита в российском образовании. Цель работы – систематизация зарубежных и отечественных подходов к роли профессионального сообщества в интеграции молодых специалистов. Методологическую основу составляют деятельностный и системный подходы, концепции социального капитала и трансформационного лидерства. В статье анализируются три основных механизма влияния сообщества: система наставничества, создание адаптивной культурной среды, а также инструменты профессионального развития и эмоциональной поддержки. Особое внимание уделено сравнительному анализу зарубежных практик и отечественных традиций. Результаты исследования показывают, что эффективная адаптация требует синтеза индивидуального наставничества, поддерживающей институциональной среды и сбалансированного набора инструментов. Основным выводом статьи является обоснование гибридной модели сопровождения, интегрирующей технологичность зарубежных подходов и коллективистский потенциал российских педагогических традиций.

Ключевые слова: молодой педагог, профессиональная адаптация, профессиональное сообщество, наставничество, психологическая безопасность, сравнительный анализ, гибридная модель сопровождения.

Сегодняшняя ситуация в школах такова, что простого притока молодых учителей недостаточно — остро стоит проблема их закрепления в профессии. Цифры говорят сами за себя: заметная часть вчерашних студентов так и не приходит работать по специальности, а из тех, кто все же приходит, многие уходят, не проработав и трех-пяти лет. Подобный "кадровый разрыв" — прямая угроза и стабильности системы, и качеству знаний, которые получают дети.

Во многом это связано с тем, что период вхождения в профессию протекает болезненно и зачастую в условиях, когда поддержки либо нет, либо она носит случайный характер. Хотя школьный коллектив — это самый доступный и мощный ресурс для начинающего учителя, на практике его потенциал используется слабо, если нет продуманной стратегии взаимодействия. Цель нашей работы — систематизация зарубежных научных подходов к адаптации молодых специалистов, выявлению универсальных закономерностей этого процесса и обогащении понятийного аппарата исследования. Мы опираемся на исследования в области педпсихологии, социологии профессий и управления образованием (работы О.А. Лебедева, М.Н. Татаровой, М. Ли и других), а также на концепции социального капитала и трансформационного лидерства.

Наставничество как системообразующий элемент

Когда мы говорим о том, как помочь молодому педагогу преодолеть трудности первого этапа работы, то главным инструментом оказывается именно наставничество. Но важно не сводить его к простому "прикреплению" опытного учителя. В современном понимании это гораздо более сложный процесс — своего рода социально-профессиональная медиация. Наставник не просто передает методики, он помогает новичку расшифровать

негласные правила школьной жизни, приобщиться к ценностям и, что, пожалуй, самое главное, выстроить собственные связи внутри организации [1]. Исследования подтверждают: там, где такие программы работают, молодые учителя чувствуют себя увереннее, легче переносят стресс и реже задумываются об увольнении.

Сегодняшняя практика знает разные форматы наставничества. Формальные программы — это то, что закреплено школьными документами. Здесь есть конкретный наставник (или даже группа), план работы на год, регулярные встречи и отчетность. Плюс такого подхода в его обязательности и измеримости: процесс становится прозрачным, а ответственность — закрепленной. Но есть и риск: если отношения не наполнятся живым доверием, все может скатиться к простой "галочке" [2].

В противовес этому неформальное наставничество складывается само собой — между людьми, которым интересно и комфортно друг с другом. Это может быть коллега по кафедре, сосед по кабинету или просто тот, с кем свел общий проект. Ценность таких отношений — в их искренности, гибкости и возможности быстро получить совет по самому деликатному вопросу, не боясь официальной оценки. Кстати, сюда же можно отнести и связи с вузом: бывает, что выпускники продолжают советоваться со своими преподавателями. Это помогает не утонуть в текучке и взглянуть на школьные проблемы с более научной, отстраненной позиции.

Чтобы понять, работает ли система, нужна сложная диагностика. Просто собрать отчеты — недостаточно. Стоит смотреть и на то, доволен ли сам молодой учитель (тут помогут анонимные опросы), и на то, как растет его мастерство (например, анализируя видеозаписи его уроков в динамике). Важно также отслеживать его психологическое состояние: уровень тревоги, признаки выгорания. Ну и самый честный показатель — остаются ли люди в школе спустя годы. Без этого все усилия теряют смысл. Получается, что эффективная помощь новичку строится на синтезе формальных механизмов и неформальных, человеческих отношений. И главный критерий здесь — долгосрочное удержание кадров, что выводит наставничество в разряд стратегических ресурсов школы.

Адаптивная среда: от лидера к коллективу

Однако даже самый лучший наставник не сможет ничего сделать, если в школе в целом не создана особая, адаптивная среда. Речь не просто про хорошую атмосферу, а про экосистему, которая целенаправленно помогает молодым специалистам. Ее формируют два фактора: то, как выстроено лидерство, и то, принято ли в коллективе сотрудничать [5].

С одной стороны, важна культура повседневного общения в предметных объединениях. Именно здесь молодой педагог перестает быть сторонним наблюдателем и входит в реальный профессиональный диалог.

С другой стороны, колоссальную роль играет позиция директора и его команды. Речь о так называемом трансформационном лидерстве, когда руководитель не раздает указания, а создает общее понимание целей, где успех новичка — это общая задача. Такой директор сам вникает в трудности, поддерживает, ставит задачи, которые заставляют расти, но не ломают. Итогом становится ощущение психологической безопасности: люди не боятся ошибаться, задавать вопросы и пробовать новое. Это та самая почва, на которой вообще возможен профессиональный поиск. По сути, директор выступает архитектором среды: своими решениями, распределением ресурсов и просто личным примером он превращает ценности поддержки из лозунгов в повседневную практику.

Это лидерское влияние, в свою очередь, усиливается через сотрудничество. Администрация может выступать катализатором, помогая формальным структурам (тем же методическим объединениям) превратиться в живые, самообучающиеся сообщества. В такой среде молодой учитель получает поддержку не только от своего наставника, но и от всего окружения [3].

Таким образом, лидерство задает общее направление и создает условия, а культура сотрудничества наполняет эти условия ежедневным смыслом. Вместе они формируют ту самую устойчивую среду, которая снижает риск профессионального одиночества и выгорания. В итоге адаптация перестает быть мучительным испытанием и становится стартом долгой карьеры.

Инструментарий: технологии и человеческое тепло

Если говорить о конкретных методах работы, то их можно условно разделить на те, что направлены на рост профессионализма, и те, что поддерживают эмоционально. Сравнение того, как это устроено у нас и за рубежом, показывает интересные различия, обусловленные культурой.

В международной практике упор делается на четкие, технологичные процедуры. Например, программа STeLLA — это строгий, протоколированный разбор видеозаписей уроков, где главный фокус на том, как мыслят ученики и что делает педагог [8]. Или профессиональные обучающиеся сообщества (PLC), где группы учителей системно исследуют одну проблему — например, как развивать читательскую грамотность [7]. У нас исторически сложились другие, но не менее эффективные формы: открытые уроки с обсуждением, мастер-классы, работа в творческих группах над общим проектом. При всей внешней непохожести, результат у этих инструментов один: они уводят разговор от оценки человека к анализу его работы, развивают рефлекссию и создают общий профессиональный язык.

В сфере эмоциональной поддержки картина похожа. На Западе популярны формализованные вещи: супервизионные группы (обсуждение сложных случаев с психологом), тренинги mindfulness и resilience — то есть техники управления стрессом и осознанности. В российской же школе поддержка чаще носит камерный, неформальный характер [4]. Конечно, есть и официальные тренинги с психологом, но не менее важны, а порой и важнее, обычные встречи с такими же молодыми специалистами или клубы молодого педагога. Это пространство, свободное от оценок и иерархии, где можно просто выговориться, получить совет [6]. Для наглядности сопоставим эти подходы.

Таблица 1.

Сравнительный анализ инструментов

Цель	Международная практика (примеры)	Отечественная практика (примеры)	Сущность и эффект
Профессиональное развитие, анализ практики	STeLLA (Student Thinking and Learning with Analytics): Структурированный совместный анализ видеозаписей уроков с фокусом на мышлении учащихся. Профессиональные обучающиеся сообщества (PLC): Междисциплинарные команды, работающие над общей педагогической проблемой.	Открытые уроки и их последующий разбор: Классическая форма, где молодой педагог наблюдает за мастером, а затем анализирует увиденное. Семинары-практикумы и мастер-классы: Трансляция конкретных методических приемов опытными педагогами. Творческие и проектные группы: Совместная разработка образовательных событий, программ.	Смещают фокус с оценки личности на анализ деятельности. Развивают рефлекссию, предоставляют модели эффективного поведения, создают общий профессиональный язык.
Эмоциональная поддержка, профилактика	Супервизионные группы: Регулярные встречи с психологом или опытным коллегой для обсуждения	Психологические тренинги (коммуникации, конфликтологии, стрессоустойчивости),	Создают безопасную среду для выражения сомнений и

	сложных случаев и эмоциональных реакций. Программы mindfulness resilience: Тренинги осознанности и стрессоустойчивости.	и проводимые школьным психологом или приглашенными специалистами. Неформальные формы: «Чай», «клубы молодого педагога» как безопасное пространство для неформального общения и взаимоподдержки.	трудностей. Обучают навыкам саморегуляции, снижают чувство изоляции, укрепляют групповую сплоченность.
--	--	--	---

Анализ показывает, что не существует универсальной "идеальной" системы инструментов поддержки — эффективность определяется их соответствием конкретному культурному и организационному контексту.

Международный опыт отличается высокой структурированностью и технологичностью (например, протоколы анализа видео STeLLA), в то время как отечественная практика сильна традицией неформального, доверительного обмена опытом и коллективной поддержкой.

Для российской школы наиболее эффективной представляется гибридная модель, интегрирующая сильные стороны обоих подходов. Из зарубежного опыта целесообразна адаптация:

1. Структурированных методик анализа практики, чтобы сместить акцент с оценки личности на развитие.
2. Программ по развитию эмоциональной устойчивости для профилактики выгорания.

Таким образом, оптимальный путь — сочетание традиционного коллективизма и наставничества с элементами технологичной структурированности, что позволяет создать гибкую и контекстуально-адекватную систему сопровождения.

Анализ роли профессионального сообщества позволяет сделать ряд принципиальных выводов о механизмах успешной адаптации молодого педагога.

Во-первых, центральным и наиболее действенным институтом сопровождения является системное наставничество, выходящее за рамки простого консультирования. Его ключевая миссия — фасилитация и социально-профессиональная медиация. Эффективный наставник выступает в роли интерпретатора школьной реальности, эмоционального амортизатора, со-аналитика практики и, что наиболее важно, «социального проводника», целенаправленно помогающего молодому специалисту построить собственную поддерживающую сеть внутри организации. Комплексная оценка эффективности наставничества должна включать не только динамику профессиональных умений, но и показатели психологического благополучия и, в конечном итоге, процент долгосрочного удержания кадров в профессии.

Во-вторых, результативность индивидуального наставничества критически зависит от адаптивной культурной среды всей школы. Эта среда формируется двумя основными силами: трансформационным лидерством администрации, создающим атмосферу психологической безопасности и стратегическое видение, где рост новичка является ценностью, и культурой сотрудничества внутри педагогического коллектива, основанной на взаимопомощи и открытом обмене опытом. В российских условиях ядром такой среды традиционно выступают внутришкольные методические объединения, выполняющие роль профессиональных гильдий, а её современное развитие связано с созданием сетевых ресурсных центров, расширяющих поддержку на муниципальном и региональном уровнях и формирующих горизонтальные сообщества равных.

В-третьих, инструментарий сопровождения, как показал сравнительный анализ, включает две взаимодополняющие группы: инструменты профессионального развития и инструменты эмоциональной поддержки. Международный опыт (STeLLA, PLC, супервизии) отличается высокой степенью структурированности и технологичности. Отечественная практика (открытые уроки, семинары-практикумы, неформальные клубы) опирается на силу живого общения, коллективные формы работы и глубокую встроенность в систему методической работы. Наиболее перспективной представляется интегративная модель, синтезирующая технологическую чёткость и фокус на данных из зарубежных подходов с коллективистским духом и системностью российских традиций, особенно в сфере создания безопасных неформальных пространств для взаимопомощи.

Таким образом, профессиональное сообщество становится действенным агентом адаптации не само по себе, а при условии его целенаправленной организации. Успешная технология сопровождения должна представлять собой многоуровневую систему, где индивидуальное наставничество («социальный проводник») получает поддержку и усиление со стороны адаптивной среды школы («питательный грунт») и применяется через сбалансированный набор инструментов («рабочие механизмы»). Только такой комплексный подход позволяет преобразовать потенциал сообщества в реальный ресурс для преодоления изоляции, развития самостоятельности и устойчивой профессиональной интеграции молодого педагога.

Список источников:

1. An exploratory study of STEM teachers' mentorship networks / Alemdar Meltem, J. C. Christopher, Gale Jessica, L. B. Katherine. // International Journal of STEM Education. 2022. № 9:64. С. 1-14.
2. Annemarieke, Hoekstra Departmental conditions for professional learning of instructors in vocational and professional education / Hoekstra Annemarieke. // Empirical Research in Vocational Education and Training. 2023. № 15:12. С. 1-27.
3. Design principles for effective video-based professional development / J. R. Kathleen, Bintz Jody, I,Z,Wickler,Arlo Nicole, D. W. Christopher. // International Journal of STEM Education. 2017. № 4:31. С. 1-24.
4. Yohannes, T.T. Teacher-related factors associated with teacher-child interaction quality in preschool education / T. T. Yohannes, Xiaosong Gai. // International Journal of Child Care and Education Policy. 2024. № 18:9. С. 1-19.
5. Yuan, Jiazhi A qualitative study on the components of teacher leadership based on the perspective of teacher behaviour / Jiazhi Yuan, Batool Hira. // Empirical Research in Vocational Education and Training. 2024. № 13:64. С. 1-16.
6. Лебеденко О.А., Татарова М.Н. Психолого-педагогическая поддержка профессиональной адаптации молодых педагогов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. №. 4 (32). С. 133-138.
7. Ли М. и др. Обзор инструментов профессионального учебного сообщества (ПУС) // Журнал «Управление образованием». 2022. Т. 60. №. 3. С. 262-287.
8. Стелла М. и др. Сопоставление подходов к вычислительному мышлению на разных уровнях образования с помощью когнитивной сетевой науки // Журнал «Сложные сети». 2021. Т. 9. №. 6.

ОБ АНАЛИЗЕ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ И ЗАДАНИЙ С ПОМОЩЬЮ ОНЛАЙН ИНСТРУМЕНТОВ

Аннотация. Актуальной научно-практической задачей является проблема анализа существующих учебных материалов: текстов, рисунков, различных заданий и т.д. В общем случае все они могут быть сведены к тексту, содержащему научные понятия, принципы, законы, учебные задачи и т.д. В статье обсуждаются возможности применения онлайн-ресурсов для изучения учебных текстов и определения их параметров. Рассмотрены веб-ориентированные платформы, реализующие алгоритмическую обработку учебных текстов для автоматизированного решения комплекса задач: от извлечения ключевых концептов и центральных идей, выявления междисциплинарных и внутридисциплинарных связей до конструирования семантических графов, визуализирующих отношения между базовыми научными понятиями. Представлены примеры запросов к нейросети. Рассмотрены интернет-ресурсы, обеспечивающие метрическую оценку текстовых параметров: вычисление средней длины слов и предложений, индекса читабельности Флеша и индекса туманности Фога и т.д.

Ключевые слова: дидактика, Интернет, концепт, нейросеть, обучение, понятие, семантика, сложность, текст.

Введение. Профессиональная деятельность педагога-исследователя предполагает проведение анализа различных дидактических материалов: текстов, графических изображений, диаграмм, мультимедийных презентаций, анимационных роликов, видеозаписей, перечней вопросов, учебных заданий и т. п. Каждый дидактический ресурс представляет собой многомерный информационный объект, обладающий многообразием метрических характеристик. В общем случае его содержание может быть сведено к тексту, дополненному визуальными иллюстрациями и математическими формулами, включающему научные концепции, фундаментальные принципы, физические законы, учебные задачи, проблемные вопросы и иные элементы [8; 9]. Указанные компоненты связаны между собой посредством логических, ассоциативных и парадигматических отношений, формируя целостную систему. Подобные тексты нередко отражают предметное содержание учебной дисциплины, определяют методику преподавания и программируют учебно-познавательную активность обучающихся.

Исследование учебных текстов и определение их ключевых характеристик представляет собой одну из центральных задач дидактики. Данная проблема тесно связана с разработкой новых учебно-методических комплектов, составлением учебных пособий и оптимизацией педагогических методик. Развитие глобальной сети Интернет и искусственного интеллекта, особенно нейросетей, создаёт новые перспективы для анализа и генерации образовательных ресурсов как для среднего, так и для высшего образования.

Целью настоящей статьи является исследование и иллюстрация потенциала веб-ресурсов для анализа дидактических материалов (текстов) посредством выявления ключевых концептов, формирования когнитивных карт, семантических графов и прочих инструментов. **Методологической основой** исследования являются работы следующих учёных: Н. К. Андриевская [1], С. Х. Бермудес [4] (семантическая близость), Л. А. Артюшина [2] (семантические сети), Т. В. Батура [3], С. В. Ракитина [11] (семантический анализ и концептосфера текста), А. С. Ванюшкин и Л. А. Гращенко [5] (ключевые слова), Т. Н.

Гнитецкая [6] (внутрипредметные связи), Р. В. Майер [8; 9] (сложность понятий и текстов), М. М. Косова и М. А. Зильберглейт [7] (описательная статистика учебных текстов), Ю. Н. Марчук [10], С. D. Manning, P. Raghavan & H. Schütze [12] (компьютерная лингвистика).

Результаты исследования. Под дидактическими материалами понимаются учебные тексты, графические иллюстрации, диаграммы, мультимедийные презентации, компьютерные анимации, образовательные видеоматериалы и иные формы представления учебной информации. В конечном итоге содержание данных ресурсов может быть сведено к текстовой форме в расширенном понимании. Визуальные компоненты — рисунки, графики и диаграммы — допускают трансформацию в текстовые описания посредством вербального кодирования [8]. Аналогичным образом компьютерные анимации и видеоматериалы могут быть преобразованы в текстовое представление.

В рамках цифровой гуманитаристики для текстового анализа широко используются следующие методологические подходы: 1) тематическое моделирование; 2) идентификация ключевых концептов с последующим частотным анализом [5]; 3) количественный контент-анализ; 4) семантический анализ [3]; 5) вычисление семантического расстояния между терминами на основе косинусной меры сходства [2; 4]; 6) исследование семантического пространства текста [2; 11] и т. д. Их применение обеспечивает возможность исследования особенностей дидактических текстов и их интертекстуальных взаимосвязей.

Внедрение технологий ИИ открывает новые перспективы для анализа и конструирования образовательных материалов по любым учебным дисциплинам. Нейросети (ChatGPT, DeepSeek, Qwen и другие) проходят обучение на огромных объемах текстовых данных. В процессе формирования ответа на запросы, эти системы осуществляют анализ определенных фрагментов текстов с учётом контекста, отбирая лексические и фразовые единицы, максимально соответствующие поставленной задаче. Последующая стадия включает фильтрацию, направленную на удаление некорректных или нежелательных словосочетаний. Все это обеспечивает применимость нейросетей для решения широкого спектра педагогических задач.

Нейросетевые системы способны решать следующие задачи:

1. Выявление ключевых тезисов текста. Процедура предполагает загрузку текстового фрагмента (параграфа) в нейросетевую систему и формулирование запроса: «Выяви главные мысли текста». Результатом является перечень основных идей, содержащихся в анализируемом материале.

2. Получение списка научных терминов, ассоциированных с заданным понятием. В запросе следует указать изучаемое понятие и сформулировать требование о перечислении связанных с ним концептов посредством ассоциативных или парадигматических отношений. Пример запроса: «Какие научные термины ассоциируются с понятием „атом“?». В ответ нейросеть выдает систематизированный перечень: 1) базовые физико-химические концепты: химический элемент, молекула, валентность, электронная оболочка, орбиталь, ионизация, атомный радиус, изотопы, атомная масса, структура атома; 2) ядерные и субатомные категории: протон, нейтрон, электрон, атомное ядро, спектральные линии, энергетические уровни, фотон, альфа-, бета- и гамма-излучения, ядерный магнитный резонанс, колебательная и вращательная энергия; 3) химико-биологические взаимосвязи: химическая реакция, ковалентная связь, ионная связь, металлическая связь, водородная связь, катализ, аллотропия, реакционная способность, растворимость. При этом каждое перечисленное понятие может сопровождаться его определением.

3. Создание ментальной карты заданного понятия. Необходимо сформулировать запрос: «Сконструируй ментальную карту для понятия “Солнце”». В ответе система генерирует текст, содержащий центральный узел «Солнце», а также иерархически организованные подчинённые концепты второго и третьего уровней. Это позволяет

нарисовать радиально-иерархическую ментальную карту, где центральный элемент окружён радиальными ветвями. Для уточнения деталей пользователь направляет дополнительные запросы.

4. Выявление и детализация меж- и внутридисциплинарных взаимосвязей между различными учебными темами, параграфами, отдельными вопросами и задачами [6]. Типичные запросы формулируются следующим образом: «Как проявляются межпредметные взаимосвязи между астрономией и физикой при изучении образования Вселенной? Чем они обусловлены?» либо «В чем состоит внутрипредметная связь между механикой и физикой микромира?»

5. Описание экспериментов или наблюдений, доказывающих данную гипотезу или теорию. Запрос может выглядеть так: «Опиши эксперимент, доказывающий существование релятивистского замедления времени». В результате нейросеть описывает и анализирует опыты с атомными часами, облетающими Землю, или эксперимент с мюонами.

6. Решение количественных и качественных физических задач. Нейросетевые системы способны помочь в решении практически любой учебной задачи, например: «Определите энергию связи ядра кислорода-16». Для получения решения достаточно сформулировать запрос «Реша задачу» с указанием её условия. Кроме того, система может давать развернутые ответы на качественные вопросы, такие как: «Объясни принцип работы радиоприемника» или «Во сколько раз изменится частота колебаний математического маятника при уменьшении длины нити в 3 раза?».

7. Подбор вопросов по определенной теме. Пример запроса: «Сформируй вопросы для школьного урока физики по теме „Фотоэффект“». На выходе нейросети – список вопросов, среди которых: 1) вопросы для актуализации знаний и введения в тему; 2) вопросы для изучения и понимания явления фотоэффекта; 3) вопросы для закрепления и применения знаний. Аналогичным образом может быть получен список тем рефератов или докладов.

8. Перечисление всех научных понятий, встречающихся в тексте. Для этого необходимо в окно запроса скопировать текст параграфа учебника (его объём не может превышать 5000 символов) и сформулировать задание: «Перечисли встречающиеся научные понятия». В ответе нейросети появится список используемых понятий.

9. Упорядочивание и классификация понятий по сложности. Пример соответствующего запроса к нейросети может выглядеть так: «Даны научные понятия: вода, Луна, ..., Вселенная. Разбей эти понятия на 6 категорий в зависимости от дидактической сложности (первая категория – самые простые, шестая категория – самые сложные)». Нейросеть учитывает повседневную встречаемость перечисленных объектов и необходимость для понимания их сущности дополнительных знаний о невидимых структурах, свойствах, процессах и взаимодействиях. Получается классификация понятий по дидактической сложности, например: 1) вода, корова, муха, рука, сердце, туча; 2) Земля, Луна, Солнце; 3) звезда, мозг, планета, Солнечная система; 4) атом, галактика, Вселенная, клетка, молекула, электрон, ядро атома; 5) белый карлик, ДНК, нейтрино, нейтрон, протон; 6) кварк, пульсар. Эти результаты можно использовать для оценки дидактической сложности учебных текстов и задач [8; 9].

10. Определение семантической близости между понятиями в небольшом тексте. Если в окно запроса загрузить текст и поставить задачу «Вычисли косинусную меру близости между ключевыми понятиями, входящими в текст», то нейросеть выдаст таблицу семантической близости между ключевыми понятиями. На её основе можно проанализировать семантическое пространство текста [1; 11].

Другие онлайн ресурсы Интернета позволяют решить следующие задачи:

1. Выявление ключевых концептов параграфа (раздела, курса). Ключевыми называются концепты, усвоение которых имеет определяющее значение для понимания

текста в целом. Они, как правило, чаще других упоминаются в учебном материале, активно используются при рассмотрении различных вопросов, имеют большое количество однокоренных слов и связей с другими понятиями. Например, часто встречающиеся в учебнике астрономии слова «звездный», «квазизвездный», «межзвездный», «протозвезда», «созвездие» относятся к одному концепту «звезда».

Для выделения ключевых концептов применяется веб-сервис advego.com. Процедура включает загрузку текста в специализированную форму и запуск аналитического процесса. Результатом является полный перечень лексических единиц текста с указанием их частотных характеристик. Посредством текстового редактора Word данные упорядочиваются в алфавитном порядке, после чего выделяются часто встречающиеся однокоренные группы, определяются ключевые концепты и рассчитывается частота их употребления.

2. Построение «облака слов» анализируемого текста. В качестве примера рассмотрим ключевые понятия школьного учебника «Астрономия» (авторы И. В. Галузо, В. А. Голубев, А. А. Шимбалёв, 2015), электронную версию которого можно найти в Интернете. Описанным выше способом были выявлены 42 ключевых понятия P_i и установлены их количества n_i : 1) Звезда (1038); 2) Солнце (740); 3) Земля (531); 4) Планета (392); 5) Галактика (286); 6) Небо (284); 7) Свет (255); 8) Тело (248); 9) Луч (240); 10) Масса (238) и т.д. Затем был создан текстовый файл, в котором ключевые концепты перечислены n_i раз. С использованием онлайн-платформы Voyant-tools.org было сгенерировано облако слов, представленное на рис. 1; при этом размер шрифта каждого термина пропорционален его частоте употребления в исходном тексте.



Рис. 1. Облако научных понятий, входящих в учебник астрономии

3. Построение семантической сети. Еще один метод заключается в определении семантического расстояния между ключевыми терминами дисциплины и построении семантической сети – графа, показывающего связи между ними. Допустим, нас интересует система формульных знаний школьного курса физики, объединяющая в себе 148 формул. Применяют следующий алгоритм: 1) из учебника выписывают все основные формулы, обведённые в рамку или выделенные жирным шрифтом; 2) формулы кодируют словесным кодом, заменяя буквы названиями соответствующих физических величин: $W = CU^2 / 2$ – «энергия электрического поля равна ёмкость конденсатора умножить на напряжение в квадрате и делить на число»; 3) создают текстовый файл, содержащий закодированные формулы; 4) удаляют слова, обозначающие математические операции: «равно», «сложить», «вычесть», «делить», «возвести в квадрат», «извлечь корень» (если это не сделать, то

появятся вершины, соответствующие этим понятиям); 5) с помощью онлайн-ресурса <https://nocodefunctions.com> создают семантическую сеть из понятий, составляющих «формульные» знания.

Чтобы онлайн ресурс лучше отличал понятия, входящие в одну формулу, от понятий из другой, описания формул оформляют в виде отдельных предложений, а между ними вставляют последовательность из 10-12 стоп-слов (например, «однако»), на которые программа не реагирует и не включает их в семантическую сеть. В настройках следует выбрать опции: 1) учитывать слова из 3 и более букв (чтобы не потерять понятия «ток», «газ»); 2) исключить слова, встречающиеся 1 раз; 3) максимальная длина n-grams – одно слово.

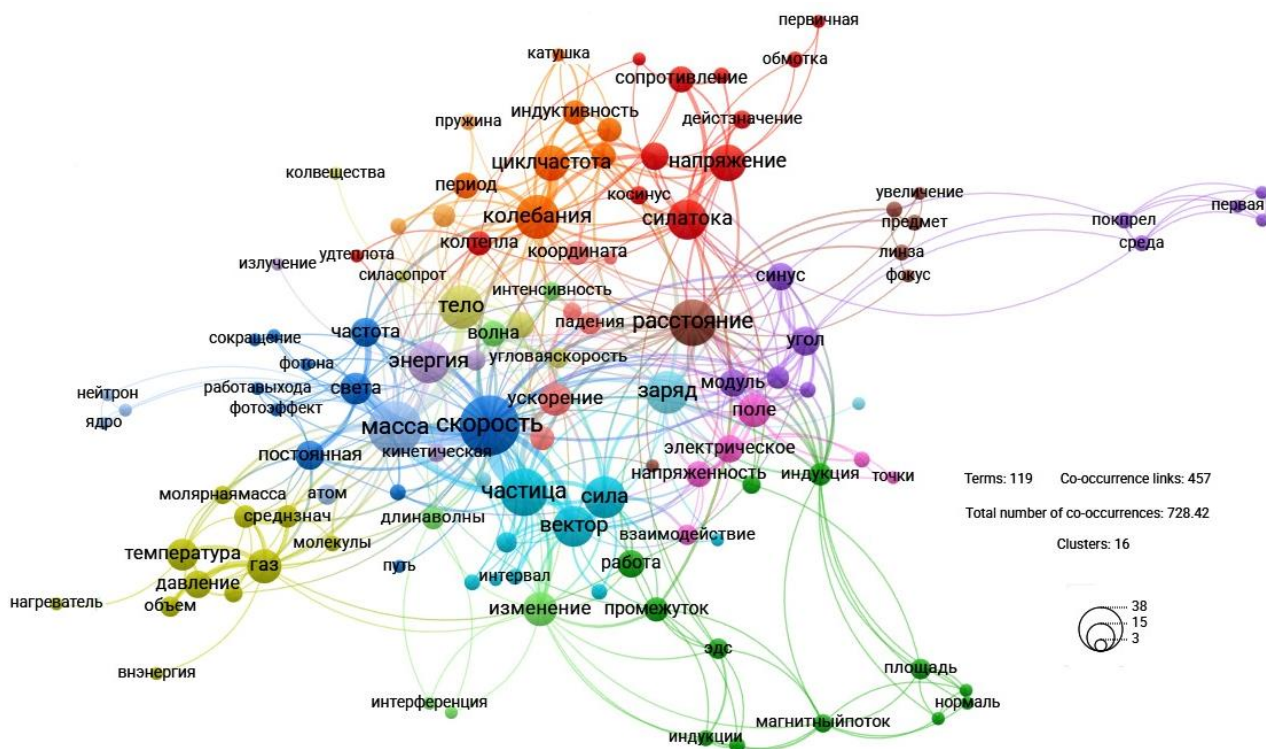


Рис. 2. Семантическая сеть из понятий, входящих в формулы

Применение рассмотренного выше метода позволило получить семантическую сеть для понятий, составляющих систему формульных знаний всего школьного курса физики (рис. 2). Граф состоит из 119 вершин (понятия, упоминаемые только один раз, не учитывались), между ними 457 связей. Получившиеся 15 кластеров показаны разными цветами. Размер кружков (вершин) пропорционален частоте упоминания понятий; ширина изогнутых линий, пропорциональна силе связей. Видно, что ядро этой семантической сети образовано следующими понятиями: частица, тело, масса, расстояние, скорость, сила, вектор, энергия, заряд, сила тока, колебания, поле.

4. Определение читабельности текста и его структурной сложности. Для нахождения индекса удобочитаемости Флеша и индекса туманности Фога в режиме онлайн можно использовать сайт <https://sd1.su/online-service/text-index.php>. При загрузке этой страницы появляется окно, в которое следует поместить текст и нажать на кнопку «Получить индексы». На экране появляются текстовые показатели: индексы Флеша и Фога, количество предложений, количество слов, количество слогов, количество символов, среднее количество

слов в предложении D_{predl} , среднее количество слогов в словах D_{slov} . Структурная сложность текста равна: $S_{str} = D_{slov} \ln(1 + D_{predl})$ [8].

Заключение. Современные цифровые технологии, интегрирующие глобальную сеть Интернет и искусственный интеллект, предоставляют уникальные возможности для анализа существующих дидактических материалов. Они обеспечивают автоматизированное решение следующих задач: 1) выявление ключевых концептов параграфа (раздела, курса); 2) конструирование семантических графов, отражающих семантические связи между ключевыми понятиями; 3) выявление главных мыслей образовательного контента; 4) получение ассоциативно-парадигматических рядов научных терминов, связанных с данным понятием П; 5) построение ментальной карты анализируемого понятия; 6) установление и конкретизация меж- и внутрипредметных связей между различными темами, параграфами, вопросами и т.д.; 7) описание и объяснение экспериментов или наблюдений, подтверждающих теорию; 8) решение количественных и качественных задач.

Список источников:

1. Андриевская Н.К. Гибридная интеллектуальная мера оценки семантической близости // Проблемы искусственного интеллекта. 2021. № 1. С. 4-17.
2. Артюшина Л. А. Методы представления информации в простых семантических сетях // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. 2020. Т. 20, № 3. С. 382-393.
3. Батура Т.В. Семантический анализ и способы представления смысла текста в компьютерной лингвистике // Программные продукты и системы. 2016. № 4. С. 45-57.
4. Бермудес С.Х. Метод измерения семантического сходства текстовых документов // Известия ЮФУ. Технические науки. 2017. № 3. С. 17-29.
5. Ванюшкин А.С., Гращенко Л.А. Методы и алгоритмы извлечения ключевых слов // Новые информационные технологии в автоматизированных системах. 2016. № 19. С. 85-93.
6. Гнитецкая Т.Н. Основы теории внутрипредметных связей // Физическое образование в вузах. 1999. № 2. С. 23-39.
7. Косова М.М., Зильбергейт М.А. Описательная статистика учебных текстов по физике // Труды Белорусского государственного технологического университета. Серия 6. Физико-математические науки и информатика. 2006. № 14. С. 167-170.
8. Майер Р.В. Сложность учебных понятий и текстов: монография. Глазов: ГИПУ, 2024. 132 с.
9. Майер Р.В. Сложность решения учебной задачи: монография. Глазов: ГИПУ, 2026. 170 с.
10. Марчук Ю.Н. Компьютерная лингвистика: учеб. пособие. М.: АСТ; Восток-Запад, 2007. 317 с.
11. Ракитина С.В. Концептосфера и семантическое пространство научного текста // Альманах современной науки и образования. 2009. № 8-1. С. 125-126.
12. Manning C.D., Raghavan P., Schütze H. An Introduction to Information Retrieval. Cambridge University Press. 2008. 520 p.

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ

УДК 372.851

DOI 10.62957/2949-3269-2026-67-1-36-40

Дюкина Н.Г., Казаринов А.С.

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ИННОВАЦИЙ КАК УСЛОВИЕ ДОСТИЖЕНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В
СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема эффективного внедрения цифровых инструментов в процесс обучения математике в основной школе. Анализируется дидактический потенциал платформ WordWall, Genially, DiaClass, а также технологий виртуальной реальности (VR). Особое внимание уделяется тому, как применение данных сервисов позволяет комплексно формировать личностные, предметные и метапредметные результаты обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС. На примере конкретных заданий по алгебре показана взаимосвязь цифрового инструмента, этапа урока и планируемого образовательного результата. В заключении сформулированы условия эффективной интеграции технологий и риски, требующие педагогического внимания.

Ключевые слова: цифровые инновации, обучение математике, предметные результаты, метапредметные результаты, личностные результаты, WordWall, Genially, DiaClass, виртуальная реальность, системно-деятельностный подход.

Цифровая трансформация образования ставит перед учителем математики задачу не просто трансляции знаний, а создания условий для развития у школьников функциональной грамотности, критического мышления и способности применять математический аппарат в реальных жизненных ситуациях. Современные образовательные стандарты (ФГОС) смещают акцент с предметных знаний на триединый результат: личностное развитие, метапредметные умения и прочные предметные знания.

Однако на практике возникает противоречие между широким спектром доступных цифровых сервисов и отсутствием у педагогов понимания их методического назначения. Часто интерактивные технологии используются лишь для развлечения, не обеспечивая достижения конкретных образовательных целей. Цель данной статьи — обосновать научно-методические подходы к применению цифровых инноваций (WordWall, Genially, DiaClass, VR) для целенаправленного формирования личностных, предметных и метапредметных результатов обучения математике.

Теоретико-методологической основой исследования выступают системно-деятельностный подход (Л.С. Выготский), метапредметный подход (А.Г. Асмолов) [1], а также концепция геймификации (К. Вербах) и визуализации в образовании (А.А. Вербицкий).

Понятие «информатизация» обозначает процессы, направленные на развитие телекоммуникационной инфраструктуры, на интеграцию компьютерных средств информационных и коммуникационных технологий. Процесс информатизации связан с овладением информацией как ключевым ресурсом общественного развития, в результате которого общество становится более интеллектуальным и созидательным. В рамках информатизации комплексно и целенаправленно создаются, распространяются и используются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) [2].

Для анализа возможностей цифровых инструментов нами были выбраны три наиболее репрезентативные платформы, а также технология виртуальной реальности. Приведём примеры их использования в процессе обучения математике.

1. Платформа WordWall выступает как цифровой конструктор дидактических материалов. Её главная методическая ценность заключается в возможности быстрой трансформации одного и того же содержания в различные игровые форматы (викторины, сопоставления, сортировки). Это реализует принцип вариативности и множественного повторения материала на разных когнитивных уровнях.

В процессе обучения математике, а именно, при изучении тем по разделу «Функция и ее свойства» использование WordWall было спроецировано на достижение коммуникативного результата (рисунок 1).

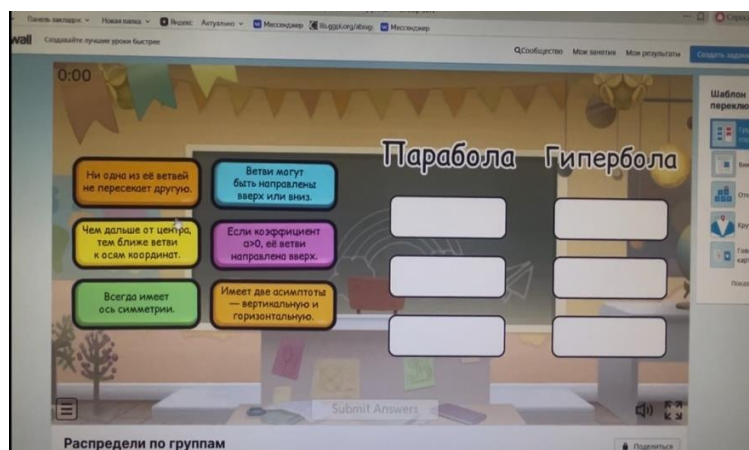


Рис. 1. Интерфейс задания на платформе WordWall

Задание на поисково-исследовательском этапе предполагало работу в малых группах. Ученикам предлагалось не просто решить типовой пример, а классифицировать свойства функций, аргументировать свой выбор и презентовать результат классу.

Такой подход позволяет сформировать следующие метапредметные коммуникативные умения:

- умение формулировать математическую задачу, используя точную терминологию;
- умение интегрироваться в группу и строить продуктивное взаимодействие;
- навык аргументации собственной точки зрения и конструктивной критики;
- умение представлять результат работы, преобразовывая информацию из графической формы в вербальную.

Таким образом, WordWall выступает не просто тренажёром, а средой для организации учебного диалога, где математическое содержание становится предметом коллективного обсуждения.

2. Genially предоставляет учителю возможности для создания интерактивных презентаций и инфографики с элементами анимации. В отличие от статичных плакатов, такой контент позволяет реализовать принцип наглядности на новом уровне, делая абстрактные математические объекты доступными для восприятия (рисунок 2).

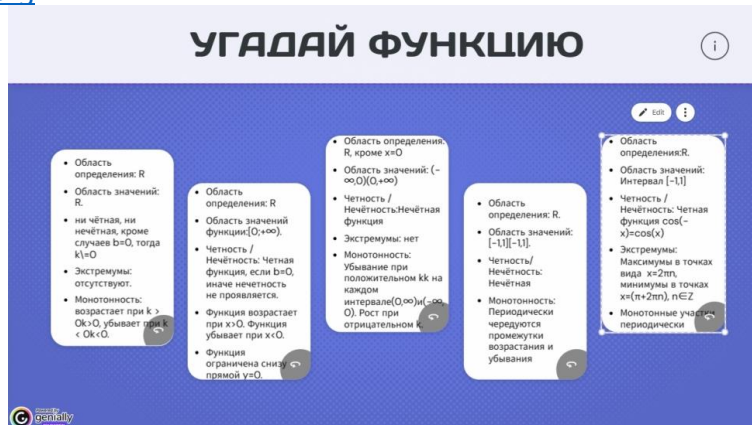


Рис. 2. Интерфейс задания на платформе Genially

При изучении темы «Функция и её график» на мотивационном этапе урока закрепления знаний использование Genially было направлено на достижение предметного результата. Суть задания заключалась в идентификации пяти базовых классов функций (линейная, квадратичная, обратная пропорциональность, синус, косинус) по их аналитическим описаниям.

В процессе решения этого задания обучающийся, взаимодействуя с интерактивными элементами, демонстрирует знание формальных свойств функций (область определения, четность, монотонность), **понимание** различий в поведении функций (периодичность тригонометрических, наличие асимптот у обратной пропорциональности), **умение применять** теоретические знания для решения задачи идентификации.

Предметный результат здесь достигается через высокий познавательный уровень — сопоставление абстрактной модели с конкретным описанием. Это ведет к системному пониманию темы, а не к механическому запоминанию графиков.

3. Российская платформа DiaClass примечательна наличием встроенных ИИ-инструментов, которые автоматизируют рутинные задачи учителя (генерация тестов, сокращение текста) и позволяют организовать персонализированное обучение. Наибольший интерес представляет возможность создания заданий, реализующих метапредметный подход.

При изучении раздела «Свойства некоторых видов функций» на уроке получения новых знаний использование цифровой платформы DiaClass было ориентировано на «выход за пределы чистой математики». Задача состояла в том, чтобы найти параболические формы в архитектуре, природе и технике и объяснить, почему именно эта математическая модель используется (рисунки 3).

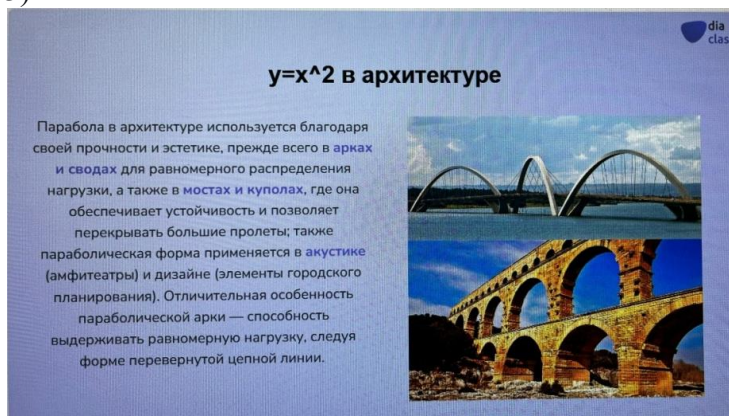


Рис. 3. Пример выполненного задания

Работа на платформе позволяет сформировать метапредметные умения:

— познавательные УУД: умение видеть математическую закономерность в окружающем мире, устанавливать межпредметные связи (например, физика, астрономия, архитектура).

— **личностные результаты:** понимание роли математики в развитии цивилизации, формирование ценностно-смысловой ориентации (красота и эффективность математически выверенных форм).

— **регулятивные УУД:** использование аналитики платформы для самооценки и коррекции своих выводов.

Обучающийся не просто заучивает уравнение $y = x^2$, а осваивает математику как

универсальный язык науки и техники. Это и является ключевым личностным и метапредметным результатом.

4. Разработка приложения с использованием виртуальной реальности (аналог игры «Memory») студентом – программистом, обучающимся в ФГБОУ ВО «ГИПУ имени В.Г. Короленко» по направлению подготовки 02.03.03 Математическое обеспечение и администрирование информационных систем под руководством Дюкиной Н.Г. и Казариновым А.С. представляет собой наиболее высокотехнологичный, но и наиболее ресурсоёмкий инструмент [3]. Несмотря на трудности адаптации и высокую стоимость, VR обеспечивает уникальные преимущества — полное погружение и наглядность (рисунок 4, рисунок 5).

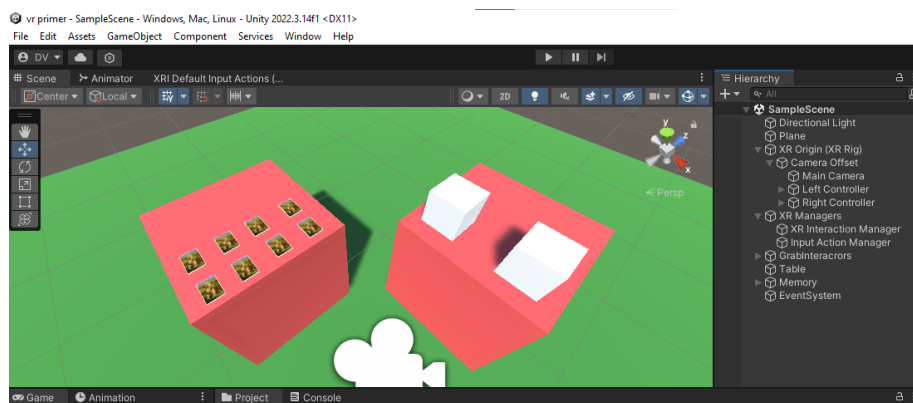


Рис. 4. Интерфейс разработанного приложения

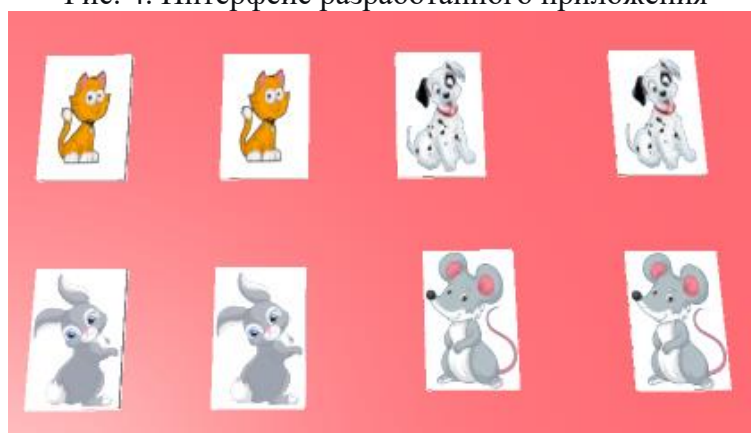


Рис.5. Пример выполненного задания

С точки зрения достижения образовательных результатов, VR максимально эффективен для:

— личностного развития: создание высокой внутренней мотивации через эффект присутствия и геймификацию.

— метапредметных результатов: развитие пространственного мышления, внимания и сосредоточенности.

Однако, как показала практическая реализация, разработка учебного VR-контента требует значительных временных и материальных затрат, а также учета психофизиологических особенностей учащихся (риск дезориентации).

Проведенный анализ позволяет утверждать, что цифровые инновации являются мощным катализатором образовательного процесса, но их эффективность напрямую зависит от методической грамотности педагога. Рассмотренные инструменты позволяют реализовать системно-деятельностный и метапредметный подходы. Отметим, что каждый из них решает специфические дидактические задачи. WordWall эффективен для развития коммуникативных УУД через организацию парной и групповой работы с игровым контентом. Genially служит средством визуализации и систематизации, способствуя глубокому усвоению предметных знаний. DiaClass с элементами ИИ позволяет интегрировать метапредметные связи и персонализировать образовательный трек, формируя целостную научную картину мира. VR-технологии обеспечивают наивысшую степень погружения и мотивации, но требуют взвешенного подхода к дозированию и техническому обеспечению.

Ключевым условием успеха использования цифровых технологий в процессе обучения не только математике является сохранение ведущей роли педагога. Технологии не должны заменять живое общение, а призваны трансформировать образовательную среду из монолога в продуктивный диалог. Учителю необходимо нивелировать риски, связанные с неравным доступом к технологиям, потенциальным плагиатом и снижением социального взаимодействия, путем продуманного структурирования заданий и активного включения коллективных форм работы.

Таким образом, внедрение цифровых инноваций в обучение математике в средней школе оправдано лишь в том случае, если оно подчинено четким образовательным целям и направлено на комплексное достижение личностных, метапредметных и предметных результатов, а не просто на внешнюю атрибутику современного урока.

Список источников

1. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 159 с.
2. Дюкина Н.Г. Цифровые технологии для системы образования / Н. Г. Дюкина, А. С. Казаринов // Вестник педагогического опыта. 2024. № 2(60). С. 10-14.
3. Дюкина Н.Г. VR-приложение, улучшающее процесс обучения естественным наукам // Достижения науки и практики - в деятельность образовательных учреждений : Материалы XVI Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, Глазов, 24–28 марта 2025 года. Глазов: Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В.Г. Короленко, 2025. С. 246-248.

Щенина Т.Е.

РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

Аннотация. В данной статье автор демонстрирует на реальных примерах, насколько полезной может быть внеклассная проектная работа для развития у учеников понимания гражданско-правовых вопросов. Подчеркивается, что такая деятельность стимулирует интерес к учебе, помогает связать теорию с практикой и развивает творческие способности. В заключение делается вывод, что главная ценность проектной работы заключается не столько в конкретных результатах, сколько в личностном росте ученика, помогающей развивать навыки самостоятельной и командной работы, а также лучше понимать суть проектной, исследовательской и творческой деятельности.

Ключевые слова: формирование, гражданско-правовая компетентность, проектная деятельность, вопросы теории и практики.

Внедрение новых образовательных стандартов существенно трансформировало главные задачи системы образования, что повлекло за собой изменения в профессиональных требованиях к учителям. Сегодня педагогам необходимо не просто передавать знания, а развивать у учеников навыки самостоятельной организации учебного процесса, умение планировать своё время и применять полученную информацию на практике в повседневной жизни, такой подход стал ключевым в современной образовательной парадигме. В связи с этим возникает потребность в поиске инновационных педагогических методов, способных эффективно реализовать обновлённые цели обучения. Одним из таких методов вновь становится исследовательско-проектная деятельность школьников [4, с.49].

Истоки проектного метода восходят к второй половине XIX века и связаны с идеями американского философа и педагога Джона Дьюи, считавшего, что обучение должно быть активным и направленным на пробуждение у детей интереса к знаниям, которые пригодятся им в реальной жизни [1, с.35].

В России проектный метод начал развиваться в начале XX века под руководством С.Т. Шацкого и его коллег, тогда проектное обучение рассматривалось как способ всестороннего развития учащихся [2, с.11]. В 1920 -1930-х годах этот подход получил дальнейшее развитие, особенно в рамках комплексных образовательных программ, таких как «Общество», «Труд», «Природа и человек», которые широко применялись в школах. Однако в 1930-х годах метод проектов подвергся критике со стороны партийного руководства и был признан нежелательным, что привело к его временной утрате в педагогической практике [2, с. 41].

В наше время проектный подход стал одним из ключевых инструментов в образовании, он помогает достичь главной цели современного обучения: научить детей самостоятельно добывать знания. Вовлечение учеников в проектную и исследовательскую работу – это отличный способ сделать учебу более интересной и результативной.

Суть проектного обучения заключается в том, что образование должно быть комплексным, охватывая развитие, воспитание и собственно обучение. Важно создать условия, где ученики сами смогут находить информацию, переходя от простого запоминания к глубокому пониманию и осмыслению.

Современная школа должна не только давать прочные знания, но и развивать у детей способность мыслить, учиться новому самостоятельно. Проектная деятельность открывает для этого широкие возможности как для учеников, так и для учителей. Она способствует развитию творческого потенциала и помогает детям по-новому взглянуть на окружающий мир.

Проектный метод – это набор учебных техник, которые позволяют решать задачи через самостоятельную или совместную работу учеников, пробуждающих в школьниках желание творить, выражать себя и раскрывать свой потенциал. Благодаря ему учителя и ученики могут работать вместе, сочетая индивидуальные и коллективные усилия. Как отмечает М.П. Воюшина, ученик, участвуя в проекте, сам решает, будет ли он участвовать, какой проект выберет, в какой команде и с кем будет работать [3, с.51]. Такая возможность осознанного выбора играет огромную роль в личностном росте, формировании ответственности и пробуждении подлинного интереса к учебе.

С точки зрения учёных, основная цель проектного обучения заключается в создании таких условий, которые позволяют учащимся самостоятельно приобретать недостающие знания из различных источников. Это способствует не просто запоминанию информации, а активному поиску и освоению новых сведений, необходимых для решения практических и познавательных задач. В процессе работы над проектами учащиеся учатся применять полученные знания на практике, что значительно повышает их понимание и закрепление материала [2, с. 61].

Кроме того, проектное обучение способствует развитию коммуникативных умений, поскольку учащиеся часто работают в группах, где необходимо эффективно взаимодействовать, обсуждать идеи и совместно принимать решения. Такой опыт помогает формировать навыки командной работы и умение слушать других.

Особое внимание уделяется развитию исследовательских умений: учащиеся учатся наблюдать, собирать и анализировать информацию, выявлять проблемы, строить гипотезы и проводить эксперименты. Эти навыки важны для формирования научного подхода к познанию и решению задач.

Наконец, проектное обучение способствует развитию системного мышления – способности видеть взаимосвязи между различными элементами, понимать целостную картину и прогнозировать последствия своих действий. Всё это делает процесс обучения более глубоким, осмысленным и приближённым к реальным жизненным ситуациям.

Чтобы школьники лучше понимали свои права и обязанности, а также основы государственного устройства, важно привлекать их к участию в социальных проектах за пределами уроков. Отличным примером такого подхода стала разработка «Школьной Конституции» старшеклассниками.

Этот проект ставил перед собой амбициозные цели: познакомить учеников со структурой конституционного права, привить им понимание демократических ценностей и принципов работы государства. Кроме того, он был направлен на развитие навыков, связанных с законотворчеством и участием в общественной жизни. Важной задачей было создание атмосферы сотрудничества и взаимодействия всех участников образовательного процесса, чтобы они могли сообща решать школьные проблемы, находя компромиссы и избегая конфликтов. В конечном итоге, проект призван был воспитать уважение к закону и гражданским ценностям, создав в школе особую воспитательную среду.

Реализация проекта проходила в несколько этапов.

На подготовительном этапе была создана ситуация, в которой ученики могли на практике столкнуться с соблюдением прав и выполнением обязанностей. Для этого школьники провели опрос среди сверстников на тему их знаний о правах и обязанностях человека. На уроках обществознания разбирались случаи нарушений школьных правил,

изучались правовые документы. Проводились беседы и классные часы, а результаты этой работы публиковались на школьном сайте.

Основной этап был посвящен углубленному изучению Конституции Российской Федерации. Проводилась диагностика уровня знаний учеников и их интереса к общественной деятельности, затем началась работа над проектом школьной конституции: его обсуждение с целью принятия, внесение предложений по изменениям и дополнениям, а также проведение правовой экспертизы документа.

На заключительном этапе команда, работавшая над проектом, подвела итоги своей деятельности, оценив количественные и качественные результаты. Был проведен опрос среди всех учеников школы, чтобы выяснить, как изменилась школьная жизнь после принятия «Школьной Конституции», насколько документ соответствует реалиям, и как повлиял на отношения между участниками образовательного процесса.

В результате реализации этого проекта ученики седьмых классов смогли значительно расширить свои представления о праве, нормах, регулирующих отношения в образовательной среде, и о Конституции РФ.

Практический опыт и полученные результаты подтверждают, что вовлечение школьников в подобные проекты значительно повышает эффективность формирования у них гражданско-правовых компетенций. Эти компетенции играют ключевую роль в успешной адаптации в обществе, развивают способность анализировать правовые ситуации и строить свое поведение, исходя из имеющихся прав, свобод и обязанностей.

Когда ребята активно участвуют в создании и воплощении проектов, это не просто занятие. Это настоящий тренинг для их личности! Они начинают чувствовать себя частью большой страны, осознают свою роль в обществе и учатся бережно относиться к правам других. Проектная работа помогает им понять и принять те важные принципы – гуманизм и демократию, – которые лежат в основе нашей Конституции.

Полагаю, что в процессе работы над проектами подростки осваивают важные навыки: учатся добывать знания, находить общий язык с другими и применять свои умения в реальных жизненных ситуациях, примеряя на себя разные социальные роли.

Самое ценное в таких проектах – это не столько готовый продукт, сколько то, как меняется сам ученик. Они учатся работать как самостоятельно, так и в команде, развивают свою самостоятельность и ответственность, а главное – начинают лучше понимать, что такое настоящая проектная, исследовательская и творческая работа, и как она помогает им расти и развиваться [4, с.51].

Именно в этом процессе, где идеи обретают форму, а совместные усилия приносят ощутимые плоды, закладывается фундамент для будущих свершений. Учащиеся, проходя через этапы планирования, выполнения и презентации своих проектов, учатся не только решать конкретные задачи, но и выстраивать долгосрочные стратегии, предвидеть возможные трудности и находить нестандартные решения. Этот опыт становится бесценным багажом для их дальнейшей жизни, будь то профессиональная деятельность, общественная активность или личное развитие. Они понимают, что успех часто зависит от умения слушать и слышать других, находить компромиссы и работать на общий результат, что является неотъемлемой частью формирования зрелой и ответственной личности.

Считаю, что проектная деятельность стимулирует развитие критического мышления и способности к самоанализу, ребята учатся оценивать свои сильные и слабые стороны, анализировать ошибки и извлекать уроки из каждого этапа работы, это формирует у них гибкость ума, готовность к постоянному обучению и адаптации к меняющимся условиям.

Они начинают видеть мир не как набор статичных фактов, а как динамичную систему, требующую активного участия и постоянного поиска новых знаний. Такой подход к обучению, ориентированный на практическое применение и личностный рост, позволяет им

не просто усваивать информацию, но и преобразовывать ее в ценный опыт, который будет служить им на протяжении всей жизни, делая их более уверенными, инициативными и готовыми к вызовам будущего [4, с.50].

Развитие гражданско-правовой компетентности через проектную деятельность является важным направлением современного образования, направленным на развитие у школьников не только правовых знаний, но и практических навыков их применения в реальных жизненных ситуациях. Гражданско-правовая компетентность включает в себя понимание основных прав и обязанностей гражданина, умение ориентироваться в правовых нормах, а также способность принимать ответственные решения, учитывая правовые последствия своих действий.

Проектная деятельность выступает эффективным инструментом для формирования таких компетенций, поскольку она предполагает активное участие учащихся в решении конкретных задач, требующих анализа, планирования и реализации проектов с учетом правовых аспектов. В процессе работы над проектами школьники учатся взаимодействовать в команде, обсуждать и аргументировать свои позиции, учитывать интересы разных участников, что способствует развитию гражданской ответственности и правового мышления [3, с.32].

По моему мнению, проектная деятельность позволяет интегрировать знания из различных предметных областей, включая обществознание, историю, право и другие, что способствует более глубокому и осознанному усвоению гражданско-правовых понятий. Учителя, организуя проектные задания, могут включать в них ситуации, моделирующие реальные правовые проблемы, что помогает учащимся понять значимость правовых норм в повседневной жизни и формирует у них навыки правомерного поведения.

В результате развитие гражданско-правовой компетентности через проектную деятельность способствует воспитанию активных, ответственных и правосознательных граждан, готовых к участию в общественной жизни и соблюдению законов, это важный шаг на пути к развитию правовой культуры и укреплению гражданского общества.

Список источников

1. Дьюи Д. Школа и общество. Москва, 1924.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва, Высш. шк., 1991.
3. Воюшина М.П. Формирование культурного поля школьника в урочной и неурочной образовательной деятельности // Метаметодика как перспективное направление развития предметных методик обучения. Выпуск 7. Санкт-Петербург, 2010.
4. Щенина Т.Е. Проектная деятельность: как вырастить активного гражданина из младшего школьника // Вестник педагогического опыта. 2025. № 3 (65). С. 49-52.

Ичетовкина Н.М., Лекомцева Н.Н.

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ШКОЛЬНЫХ ТЕАТРОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье проанализирована актуальная проблема подготовки руководителей школьных театров в педагогическом вузе в условиях реализации государственной стратегии по созданию театральных студий в российской школе. Авторы анализируют противоречие между возросшим спросом на специалистов и существующим кадровым дефицитом, обосновывая необходимость формирования у будущих руководителей не только творческих, но и управленческих компетенций. На основе анализа научной литературы выделены ключевые функции школьного театра и управленческие навыки, необходимые современному руководителю. В работе представлена разработанная магистрантом программа занятий, включающая модули по театральной педагогике, режиссуре, управлению и творческой реализации. Описаны методы диагностики эффективности обучения, включающие авторскую анкету, методику КОС и тест креативности П. Торренса. Делается вывод о необходимости интеграции управленческого компонента в процесс подготовки педагогов для школьных театров.

Ключевые слова: школьный театр, подготовка руководителей школьных театров, театральная педагогика, дополнительное образование, воспитание.

Современная социокультурная ситуация в России характеризуется возрастающим интересом к школьному театру как эффективному средству духовно-нравственного, патриотического и эстетического воспитания подрастающего поколения. В настоящее время принят ряд значимых нормативных документов и проектов, направленных на организацию и поддержку театральной деятельности в школах. Среди них Письмо Министерства просвещения РФ «О формировании Всероссийского перечня (реестра) школьных театров», «Дорожная карта по созданию и развитию школьных театров в субъектах Российской Федерации», Проект театральных фестивалей «Школьная классика». Министерством Просвещения поставлена задача, чтобы в каждой российской школе функционировал свой школьный театр.

Однако процесс массового создания школьных театров сталкивается с серьезным кадровым дефицитом. Действующая система педагогического образования недостаточно оперативно реагирует на новые требования и неэффективно справляется с подготовкой специалистов, способных совмещать функции педагога, режиссера и управленца. Данное противоречие определило проблему исследования: Каким должен быть процесс подготовки руководителей школьных театров в педагогических вузах, и какова оптимальная модель управления этим процессом?

Теоретические основы организации школьной театральной деятельности. Школьный театр представляет собой форму театрального искусства, организованную в образовательной среде учебного заведения, направленную на развитие творческих способностей учащихся, воспитание эстетического вкуса и формирование нравственных ценностей [3]. Как особая образовательная практика, школьный театр создает пространство для самовыражения школьников посредством драматического творчества.

Анализ научно-педагогической литературы позволил выделить основные функции школьного театра:

- образовательная – развитие творческого потенциала, воображения, памяти, внимания, совершенствование речевых навыков обучающихся;
- воспитательная – формирование моральных качеств, ответственности, трудолюбия, уважения к коллективному труду;
- развлекательно-развивающая – школьный театр - источник положительных эмоций, способствующий развитию чувства юмора и артистизма;
- коммуникативная – формирование навыков публичных выступлений, командной работы, эффективного общения [1].

Типология школьных театров многообразна и включает как самодеятельные и профессиональные театры, так и драматические, музыкально-драматические, кукольные и технологические (с использованием мультимедийных средств), учебно-воспитательные, эстетико-развлекательные и общественно-полезные театры.

В структуре дополнительного образования детей школьный театр занимает особое место, поскольку позволяет интегрировать различные творческие объединения на общей содержательной основе. Как отмечается в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», дополнительное образование направлено на формирование и развитие творческих способностей детей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, профессиональную ориентацию и выявление одаренных детей [2].

Эффективная подготовка руководителей школьных театров невозможна без учета управленческого компонента. Руководитель школьного театра выполняет функции, выходящие далеко за рамки традиционной режиссерско-постановочной деятельности. Современному руководителю школьного театра важно сочетать художественно-творческую направленность с управленческим мышлением.

На основе анализа содержания программ подготовки педагогов, можно выделить ключевые управленческие компетенции, необходимые руководителю школьного театра:

1. Планирование и целеполагание – умение формулировать конкретные, достижимые цели на основе анализа внутренней и внешней среды, разрабатывать стратегию деятельности, составлять поэтапные планы реализации.
2. Финансовое планирование и бюджетирование – способность рационально расходовать ограниченные средства, привлекать дополнительные ресурсы (гранты, пожертвования).
3. Организация работы с персоналом и участниками – навыки налаживания отношений с администрацией школы, родителями, педагогами, техническими службами; умение разрешать конфликты и способствовать сплочению коллектива.
4. Коммуникация и саморепрезентация – грамотное представление театра общественности, привлечение внимания к проектам, популяризация театральной деятельности.
5. Правовые и административные аспекты – знание нормативных актов, регулирующих театральную деятельность, вопросов противопожарной безопасности, санитарных норм, авторских прав.
6. Оценка и контроль деятельности – владение инструментами мониторинга, умение анализировать результаты и вносить коррективы.
7. Лидерство и командообразование – способность вдохновлять, мотивировать, убеждать, строить доверительные отношения [4].

Особого внимания требует формирование навыков принятия решений в условиях неопределенности, стрессоустойчивости, адаптации к меняющимся условиям. Для развития

этих компетенций целесообразно применение активных методов обучения: деловых игр, кейс-методов, моделирования реальных ситуаций.

В рамках магистерского исследования нами была разработана Программа подготовки руководителей школьных театров в объеме 36 часов. Программа реализуется на базе МБОУ «СШ № 11» г. Глазова Удмуртской Республики и построена на модульном принципе, включает следующие разделы:

Модуль 1. Теоретические основы театральной педагогики (8 часов) направлен на изучение истории театра, функций и типологии школьных театров, возрастной психологии, особенностей восприятия искусства детьми и подростками.

Модуль 2. Основы режиссуры и актерского мастерства (10 часов) заключается в освоении практических техник работы с детским коллективом, методов этюдной работы, принципов распределения ролей с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

Модуль 3. Управление школьным театром (10 часов) реализуется в направлении формирования компетенций в области планирования, организации репетиционного процесса, финансового менеджмента, взаимодействия с администрацией и родителями, правовых аспектов деятельности.

Модуль 4. Творческая реализация (8 часов) включает написание сочинения по созданию театральной постановки, составление сценарного плана, графика репетиций, концепции художественного оформления.

В настоящее время реализуется формирующий этап экспериментального исследования. В процессе обучения руководителей школьных театров используются разнообразные формы работы: лекции-визуализации, мастер-классы, тренинги по развитию коммуникативных навыков, анализ видеозаписей спектаклей и практические задания.

Диагностика эффективности подготовки руководителей школьных театров осуществляется с помощью комплекса методик: авторской анкеты для студентов, методики «Коммуникативные и организаторские склонности (КОС)» (В.В. Синявский, В.А. Федорошин), теста креативности П. Торренса.

Итак, проблема подготовки руководителей школьных театров в педагогических вузах приобретает особую актуальность в контексте реализации государственной стратегии по созданию театральных студий в школах. Школьный театр в настоящее время позиционируется не только как форма организации досуга обучающихся, но и как эффективный инструмент воспитательной работы, средство развития творческих способностей, социализации и профессиональной ориентации школьников.

Список источников:

1. Казарновский С.З. Школьный театр как воспитательная система // Искусство в школе. 2020. – № 3. – С. 12-18.
2. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023).
3. Сластенин В.А. Театральная педагогика в профессиональной подготовке учителя. – М.: Магистр-Пресс, 2018. 312 с.
4. Ямбург Е.А. Управление развитием адаптивной школы. М.: ПЕР СЭ, 2019. 368 с.

УДК 372.881.161.1

DOI 10.62957/2949-3269-2026-67-1-48-51

Агашиева З.А., Хватаева Н.П.

КОНЦЕПТОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРИ ОСВОЕНИИ НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема внедрения концептологического анализа в процесс освоения научно педагогического дискурса будущими педагогами филологами. Цель работы — выявить ключевые проблемы интеграции концептологического анализа в образовательный процесс и предложить пути их решения. В ходе исследования проанализированы функции концептологического анализа (когнитивная, интерпретационная, прогностическая), модель поэтапного освоения метода, а также выявлены основные трудности: отсутствие унифицированной методики, дефицит алгоритмизированных процедур, недостаточная готовность преподавателей, когнитивные барьеры у студентов (репродуктивное усвоение, фрагментарность знаний, страх перед терминологией). Оценены возможности и риски цифровизации: с одной стороны, электронные тезаурусы и платформы для ментальных карт упрощают работу, с другой — возникает опасность поверхностного восприятия материала. Предложены пути решения ряда проблем: разработка единой методической модели, интеграция цифровых инструментов, повышение квалификации преподавателей, внедрение мотивационных и рефлексивных стратегий (проектная деятельность, «концептологические дневники», геймификация).

Ключевые слова: концептологический анализ; научно педагогический дискурс; педагогическое образование; профессиональные концепты; аналитические компетенции; методика обучения.

В условиях модернизации высшего педагогического образования особую значимость приобретает формирование у будущих специалистов способности к осмыслению и интерпретации профессиональных концептов. Научно педагогический дискурс, будучи сложной системой взаимосвязанных понятий, требует от обучающихся не только знания терминологии, но и умения выявлять семантические связи, анализировать дефиниции и применять концепты в исследовательской практике.

Актуальность исследования обусловлена возрастающей междисциплинарностью педагогических исследований, необходимостью развития аналитических компетенций у студентов филологов, а также очевидным дефицитом системных методик обучения концептологическому анализу в высшей школе.

Цель исследования — выявить ключевые проблемы внедрения концептологического анализа в процесс освоения научно педагогического дискурса и предложить пути их решения.

При осмыслении научно педагогического дискурса принципиально важно учитывать значение концептологического анализа, который представляет собой методологический инструмент, позволяющий реконструировать смысловое поле профессиональных концептов, выявлять их парадигматические и синтагматические связи, а также проследивать эволюцию значений в историко научном контексте.

В рамках подготовки педагогов филологов данный метод выполняет несколько ключевых функций. Прежде всего, когнитивная функция формирует у студентов способность к систематизации знаний и выявлению иерархических отношений между понятиями. Не менее важна интерпретационная функция, развивающая навыки толкования научных терминов с учётом контекста их употребления. Кроме того, прогностическая функция позволяет прогнозировать развитие концептуальных полей в педагогической науке.

Как отмечает Н.Ф. Алефиренко, концептологический анализ способствует «превращению пассивного знания в активный инструмент научного мышления» [1]. Существенный вклад в разработку методики концептологического анализа научно педагогического текста внесла Н.П. Хватаева, систематизировав этапы работы с профессиональными концептами в учебном пособии «Анализ научно педагогического текста: концептологический подход» [3], а также предложив алгоритм выявления ядерных и периферийных признаков концепта, и, более того, разработав систему заданий для формирования концептологических компетенций.

Особого внимания заслуживает предложенная Н.П. Хватаевой модель поэтапного освоения концептологического анализа [3]. Данная модель включает выявление ключевых концептов в тексте, определение их дефиниций на основе научных источников, построение семантических полей, анализ контекстуального употребления и, наконец, моделирование концептуальных связей.

В контексте рассматриваемой темы принципиальное значение приобретают проблемы теоретического и методологического обеспечения: при всём потенциале концептологического анализа, его внедрение в образовательный процесс сталкивается с рядом существенных затруднений. Анализ педагогической литературы позволяет выделить несколько ключевых проблем. Прежде всего, наблюдается отсутствие унифицированной методики. Хотя в научных источниках представлены разнородные подходы к обучению концептологическому анализу — от лингвокультурологического до когнитивного, — целостной модели для вузовского преподавания пока не существует. Кроме того, ощущается явный дефицит алгоритмизированных процедур. Студенты регулярно испытывают затруднения при выявлении ядерных и периферийных признаков концепта, сопоставлении дефиниций из разных источников и построении концептуальных карт. Не менее серьёзной проблемой является низкая готовность преподавателей. Многие педагоги либо не владеют современными техниками концептологического анализа, либо не умеют адаптировать их для аудиторной работы.

Как справедливо замечает Е.И. Голованова: «разрыв между теоретическим осмыслением концептов и практическими навыками их анализа становится критическим в условиях интенсификации научного дискурса» [2]. В этой связи Н.П. Хватаева в работе «История отечественной педагогической мысли: концепты и тексты» [4] подчёркивает необходимость разработки чётких критериев отбора концептов для анализа, создания банка эталонных дефиниций и формирования системы оценочных показателей сформированности концептологических умений.

Освоение концептологического анализа в эпоху цифровизации требует осмысления двойственной природы современных технологий, которые, с одной стороны, открывают новые возможности для обучения, а с другой — создают специфические вызовы. Среди позитивных аспектов можно выделить следующие: во первых, электронные тезаурусы (например, «Русский семантический словарь») позволяют наглядно визуализировать семантические сети; во вторых, платформы для создания ментальных карт (MindMeister, XMind) существенно упрощают моделирование концептуальных полей; в третьих, корпусные технологии дают доступ к реальным примерам употребления терминов в научных текстах.

Однако, несмотря на наличие ряда преимуществ использования концептологического анализа в процесс научно-педагогического дискурса, возникают и определённые проблемы. Прежде всего, существует риск поверхностного восприятия материала при чрезмерной опоре на автоматизированные инструменты. Кроме того, ощущается недостаток методических рекомендаций по интеграции цифровых ресурсов в традиционный учебный процесс.

Для преодоления этих противоречий представляется необходимой разработка гибридных методик, сочетающих классические приёмы (дефиниционный анализ, компонентный разбор), цифровые инструменты (визуализация концептов, корпусные исследования) и интерактивные формы работы (онлайн дискуссии, коллективное моделирование).

Н.П. Хватаева предлагает использовать цифровые технологии как вспомогательный инструмент на трёх ключевых этапах: при сборе материала (корпусные базы данных), визуализации связей (ментальные карты) и презентации результатов (мультимедийные конспекты) [3]. При этом подчёркивается, что основной аналитической работе должно предшествовать осмысление концепта традиционными методами.

Психолого педагогические аспекты формирования аналитических навыков приобретают особую значимость в контексте освоения концептологического анализа, который нередко сопряжён с рядом когнитивных барьеров. Прежде всего, у студентов наблюдается склонность к репродуктивному усвоению: они зачастую заучивают определения без понимания их внутренней структуры. Кроме того, отмечается фрагментарность знаний — отсутствие связей между концептами разных дисциплин (например, понятием «компетенция» в педагогике и лингвистике). Наконец, сложность терминологии нередко провоцирует страх перед абстрактными понятиями и, как следствие, избегание глубокого анализа.

Для преодоления этих трудностей целесообразно применять комплексный подход, предполагающий: во первых, дифференцированный подход: для студентов с низким уровнем подготовки — поэтапное освоение техник (от выделения признаков к построению моделей), а для продвинутых обучающихся — исследовательские задания (сравнительный анализ концептов в разных научных школах); во вторых, мотивационные стратегии могут включать связь анализа концептов с реальными педагогическими задачами, а также геймификацию (например, конкурсы на лучшее концептуальное дерево); в третьих, рефлексивные практики — такие как ведение «концептологических дневников» и самооценка прогресса через чек листы — способствуют осознанному усвоению материала.

Рекомендуется внедрять рефлексивные техники на каждом этапе работы с концептом. В частности, студентам предлагается фиксировать затруднения при анализе, сравнивать собственные интерпретации с эталонными и составлять индивидуальные «карты прогресса» [3].

Подводя итоги, можно утверждать, что концептологический анализ является неотъемлемым элементом профессиональной компетентности педагога филолога. Его системное внедрение в образовательный процесс предполагает решение нескольких взаимосвязанных задач. Прежде всего, необходимо разработать единую методическую модель, которая включала бы алгоритмы анализа концептов, критерии оценки сформированности навыков и банк учебных заданий. Кроме того, важно обеспечить интеграцию цифровых инструментов, не утрачивая при этом акцента на аналитической работе. Не менее значимым представляется повышение квалификации преподавателей в области современных концептологических методик. Наконец, следует создавать мотивационную среду через проектную деятельность и междисциплинарные кейсы, что позволит студентам увидеть практическую ценность концептологического анализа и преодолеть когнитивные барьеры в его освоении. Таким образом, комплексное решение

обозначенных проблем откроет новые перспективы для формирования аналитических компетенций будущих педагогов филологов и повысит качество освоения научно педагогического дискурса в целом.

Список источников

1. Алефиренко Н.Ф. Концепт и слово: диалектика взаимосвязей // Вестник ТГПУ. 2024. № 5. С. 112–118.
2. Голованова Е.И. Профессиональный дискурс как сфера реализации когнитивных структур // Вопросы когнитивной лингвистики. 2023. № 3. С. 45–54.
3. Хватаева Н.П. Анализ научно педагогического текста: концептологический подход. Глазов: ГИПУ, 2024. 90 с.
4. Хватаева Н.П. История отечественной педагогической мысли: концепты и тексты. Глазов: ГИПУ, 2023. 106 с.

УДК 81.373

DOI 10.62957/2949-3269-2026-67-1-51-55

Баженов Н.Д., Смирнова М.Н.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ ЛЕКСИКИ: УГРОЗА ИЛИ СОВРЕМЕННЫЙ ТРЕНД

Аннотация. В статье поднимаются актуальные вопросы современности, а именно: влияние сети интернет на развитие языка. Автор уделяет особое внимание распространению интернет-лексики в современном интернет пространстве и проводит полемику, приемлемо ли использование сленга, сокращений и аббревиатуры в коммуникативном процессе. Автор дает примеры интернет-лексики, сленга как из русского, так и из английского языков. В статье приводятся аргументы «за» и «против» использования таких слов в речи и предлагается вариант решения данной проблемы. В частности, автор предлагает разработать систему адаптации положительного интернет-контента для использования ее в коммуникативном процессе, и, прежде всего, между представителями подрастающего поколения.

Ключевые слова: интернет-лексика, сленг, культура, сохранение языка, коммуникативный процесс.

21 век – это век стремительно развивающихся технологий. И не удивительно, что речь человека начинает претерпевать изменения. Если раньше для грамотного человека использование сленга было «табу», то сейчас мы даже с экранов телевизоров и в Интернете нередко слышим, как известные нам люди, которые реально высокообразованны, употребляют эти «современные словечки». И мы начинаем задумываться, хорошо это или плохо, является ли эта современная тенденция угрозой могучему русскому/родному языку или это просто веяние времени. Существует мнение, что защита родного языка не только способствует сохранению культурных ценностей и идентичности, но и является важным аспектом здоровья и социальной адаптации человека в обществе [6].

И прежде, чем говорить о языке, необходимо дать определение понятию «язык». В толковом словаре Ожегова дается такое определение понятию язык: «Язык – это исторически сложившаяся система звуковых словарных и грамматических средств,

объективирующая работу мышления и являющаяся орудием общения, обмена мыслями и взаимного понимания людей в обществе [7, с. 917].

Рассмотрим, что такое сленг? С точки зрения Т.Ф. Ефремовой сленг - это «совокупность слов и выражений, употребляемых представителями определенных групп, профессий и т. п. и составляющих слой разговорной лексики, не соответствующей нормам литературного языка» [4, с. 587].

Целью нашей статьи является анализ двойственной природы интернет-лексики: ее риски и потенциал в эпоху компьютерных технологий. Некоторые ученые считают, что данное явление пагубно влияет и на другие сферы человека и, возможно, они правы. Стремительные негативные изменения, происходящие в русском языке, заставляют многих говорить о том, что он истощается, теряет свой блеск и глубину [3, с. 1].

Но нет однозначных ответов. Необходимо учитывать и тот факт, что в век высоких технологий появляется новая информация, новые формы и средства общения, которые становятся удобными для пользователей, например, в социальных сетях. Невозможно представить современного ученика, который бы не употреблял какие-либо формы сленга в речи. Его основные плюсы — четкость, а также лаконичность [3, с. 2].

Поэтому речь современного человека начинает видоизменяться и не всегда в худшую сторону. Общаясь в интернете с друзьями, коллегами, мы для ускорения обратной связи иногда начинаем сокращать слова или используем «смайлики», которые передают определенную информацию или используем современную компьютерную лексику и даже сленг. Для кого-то это кажется нормальным, а другие люди это воспринимают как грубое нарушение правил родного языка и яростно отстаивают «чистоту речи». И это противоречие порождает две абсолютные точки зрения.

С точки зрения одних пользователей – это вполне нормальное и естественное явление, ведь язык – это «живая» сущность и он постоянно изменяется и пополняется новыми словами и мы не в праве этому препятствовать. Но другие представители нашего этноса считают, что внедрение в русский язык новых слов, а особенно интернет-лексики, повлечут за собой потерю уникальности языка, что нарушит общепринятые нормы.

Появление неологизмов в языке (новые слова, термины) – это закономерный процесс и это характерно для всех языков и культур, так как мы живем не в замкнутом пространстве, а в эпоху глобализации. Поэтому постоянно общаясь в интернет-среде, представители современного поколения, начинают использовать вместо привычных для нас слов интернет-лексику. Именно современная молодежь является носителем интернет-сленга, так как они и есть те самые представители компьютерной эры.

Как это ни прискорбно, но появление интернета стало заменять реальное общение. Вместо реального, живого выражения эмоций, мимики на лице и жестов при личном контакте, мы просто отправляем собеседнику смайлик, который эквивалентен определенной информации. Ведь звонок или личная встреча – это время, а времени у нас сейчас катастрофически не хватает. Молодежь постепенно перестает посещать офлайн библиотеки, зачем тратить время, если всю необходимую информацию можно найти в интернете «на два клика», которая, правда, не всегда бывает достоверной и корректной. Интернет-общение между подростками не требует глубоких познаний в родном языке и поэтому постепенно оно сводится к стандартным и примитивным фразам, выражениям, интернет-сленгу.

Язык - это динамичная система и он быстро реагирует на все изменения в жизни общества. Повсеместное использование цифровизации во всех областях деятельности человека и распространение социальных сетей как раз и стало причиной того, что появился уникальный лингвистический пласт – интернет-лексика. Представим некоторые из них [9].

Неологизмы:

«краш» - от английского слова “crush” – объект влюбленности;

«кринж» - от английского слова “cringe” – ощущение неловкости или стыда;

«хайп» - от английского слова “hype” - ажиотаж, шумиха;

Англицизмы:

«лайкнуть» - от английского слова “like” – «лайк»;

«рандомно» - от английского слова “random” – «наугад, случайно».

Аббревиатуры:

«спс» - сокращение слова «спасибо»;

«СУВ»- сокращение «С уважением».

«ИМХО» - сокращение от английского ИМНО “In My Humble Opinion” – «по моему скромному мнению»;

«ЛОЛ» - от английской аббревиатуры LOL - “Laughing out loud” – «громко смеяться, хохотать».

Можно бесконечно перечислять варианты интернет-лексики, которая используется в интернете в процессе общения среди разных слоев населения. Англицизмы, например, можно встретить в молодежном жаргоне, они применяются в неформальных онлайн-чатах и форумах для создания непринужденной обстановки. Данное явление вызывает острую дискуссию. И как его воспринимать: как закономерную адаптацию языка к новым реалиям или как угрозу чистоте родного языка и развитию подрастающего поколения? Конечно, это очень важная проблема и она очень актуальна в рамках образовательного пространства, где формируется языковая личность, способная не только к грамотному структурированию текста, но и к адекватной коммуникации в разнообразных социокультурных ситуациях.

Проанализировав ряд факторов, можно сказать, что появление интернет-лексики не является случайным моментом, это, скорее, особенность цифровой формы взаимодействия на современном этапе развития общества, когда у пользователей сетей появились новые запросы и потребности, а именно:

В условиях, когда требуется быстро обменяться сообщениями, аббревиатуры и сокращения становятся современным аналогом забытого нами телеграфного стиля, о котором некоторые представители молодого поколения, скорее, даже и не знают.

Иногда слова из разряда интернет-лексики помогают человеку точно выразить свое эмоциональное состояние с помощью одного слова, знака (смайлики).

Использование интернет-сленга приобщает людей к определенной социальной группе, это как маркер «свой-чужой».

Интернет-лексика, например, англицизмы, помогают в чатах создать расслабленную, дружескую или ироничную атмосферу, язык становится более живым. Это способствует лучшей коммуникации пользователей, более индивидуализированному общению, что очень актуально в современное время.

Таким образом, интернет-лексика становится естественным и функциональным ответом языка на вызовы новой коммуникативной среды. Однако, несмотря на явные достоинства использования интернет-языка в коммуникации, есть ряд и отрицательных моментов, когда бесконтрольное проникновение интернет-лексики в нашу жизнь может создать определенную угрозу родному языку. Приведем некоторые аргументы против использования интернет-сленга в речи:

- замена более богатых по своим свойствам и потенциалу сложных синтаксических конструкций простыми клише;
- примитивизация речевого мышления, когда оценка заменяет анализ, а ярлык – аргументацию;
- пренебрежение к правилам пунктуации, орфографии, особенно у подростков;

- снижение общего интеллектуального уровня подрастающего поколения, когда написание эссе, ведение деловой переписки и выступление с докладами для них становятся непосильным трудом.

Одна из основных проблем распространения такого языка неизбежно снижает грамотность: невозможно постоянно выражать свои мысли и эмоции таким образом [1, с.82].

Однако угроза интернет-лексики состоит не в самом факте ее наличия, а в том, что надо уметь критически подходить к ее использованию соответственно ситуации общения. Нельзя дать однозначного ответа, это угроза или просто современный тренд. Главное, нельзя закрывать глаза на эту проблему и в рамках педагогического сообщества следует разработать систему адаптации положительного интернет-контента для использования ее в коммуникативном процессе, и, прежде всего, между представителями подрастающего поколения. Только так мы можем сформировать языковую личность с соблюдением всех культурных и ситуативных норм. Но необходимо всегда помнить, что следует критически подходить к информации, представленной в Интернете [2, 8].

Сохранение родного языка в современной реальности представляет собой сложную задачу, но необходимую для сохранения культурного наследия и самобытности народов [5, с.166].

Итак, будущее языка находится на пересечении традиций и инноваций, где есть место и языку Чехова, и эмоционально-окрашенному неологизму, но при условии, что носитель языка четко понимает время и место их употребления.

Список источников:

1. Абдуллаев А.А. Влияние социальных сетей на речь подростков / А.А. Абдуллаев // 5-ая научная конференция аспирантов, магистрантов и студентов. Минск, БГУИР, 2023. С. 80-83.
2. Андреева Г. . Социальная психология / Г.М. Андреева. М.: Индрик, 2007. 290 с.
3. Голованова Д. . Влияние интернет-сленга на речевую культуру современной молодежи / Д. С. Голованова, И. Н. Якименкова. // Юный ученый. — 2019. № 3 (23). С. 1-3. URL: <https://moluch.ru/young/archive/23/1409>. (дата обращения: 21.01.2026).
4. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка / Т.Ф. Ефремова. М.: Харвест, 2005. 1168 с.
5. Жуйкова С.Е., Смирнова М.Н. Родной язык в новой реальности / С.Е. Жуйкова, М.Н. Смирнова // Воспитание будущего учителя-исследователя: сб. материалов по итогам научной сессии студентов «Традиции и инновации в педагогическом образовании Удмуртии», посвященной 85-летию Короленковского университета и Году семьи в Российской Федерации. Глазов: Глазов. гос. инж.-пед. ун-т, 2024. с.163-167.
6. Как важно сохранить родной язык и почему это важно для культуры и общества [Электронный ресурс]. URL: <https://yacht-sail.ru/chto-znachit/znacimost-soxraneniya-rodnogo-yazyuka> (Дата обращения: 21.01.2026)
7. Ожегов С.И., Шведов Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведов. – Российская академия наук. М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
8. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 5-12.
9. Сокращения и аббревиатуры на форумах [Электронный ресурс] / URL https://pikabu.ru/story/sokrashcheniya_i_abbreviaturyi_na_forumakh_4261277 (дата обращения: 21.01.2026).

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ-УЧЕНИЯ РКИ В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. В статье рассматриваются дидактико-методические компоненты процесса обучения-учения русскому языку как иностранному в нефилологической аудитории. Автор анализирует системный подход к организации учебного процесса, включающий персональные и неперсональные компоненты. Особое внимание уделяется структуре процесса обучения-учения, включающей цели, содержание, методы, подходы, приёмы, вспомогательные средства и оценку результатов. В работе подробно раскрываются особенности организации учебного занятия, специфика работы с нефилологической аудиторией, а также роль преподавателя и учащихся в образовательном процессе. Представлена методическая концепция, учитывающая особенности обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: процесс обучения-учения, русский язык как иностранный, нефилологическая аудитория, дидактические компоненты, методические компоненты.

Процесс обучения-учения (ПОУ) любому иностранному языку является сложным ввиду его многосторонней направленности, которая включает в себя персональные и не персональные компоненты, взаимодействующие между собой в системной иерархической организации.

Системный подход гарантирует интеграцию каждого компонента в единое целое, при этом каждый из них сохраняет свою идентичность. Такая организация образовательного процесса во многом гарантирует успех учебной деятельности преподавателя и учащихся.

С дидактической точки зрения компонентами ПОУ являются, с одной стороны, преподаватель, учащийся и учебная группа (персональные), с другой стороны, цели, содержание, методы, подходы и приёмы, наглядные пособия, организация учебного занятия и оценка полученных результатов. Взаимодействие всех компонентов имеет внешнее выражение во время организации и управления учебным занятием.

Под термином «процесс обучения-учения» мы понимаем трёхсторонний процесс взаимосвязанной деятельности преподавателя, учащегося и учебной группы в целом. Помимо этого, он представляет собой взаимодействие преподавателя и учащихся с использованием доступных дидактических средств, осуществляющееся в процессе речевой коммуникации на русском языке, которая одновременно является и содержанием, и целью обучения, что позволяет подходить к обучению иностранному языку, как к инструменту для достижения максимально возможного уровня развития коммуникативной компетенции учащихся.

ПОУ конкретизируется в системе учебных занятий, в которой преподаватель использует свою учебно-педагогическую деятельность с целью развития коммуникативной компетенции, личных качеств и межкультурного уровня учащихся.

Под уроком русского языка как иностранного мы понимаем «основную организационную форму процесса обучения-учения языку, в которой имеют место в интерактивной, холистической и творческой атмосфере преподаватель, учащийся и учебная группа, а также учебные наглядности, характеризующие её повышенным практическим направлением, центрированным на владении нужным и доступным лингво-коммуникативным содержанием, необходимым для выражения разных коммуникативных

функций как в устной, так и в письменной форме, с целью развития коммуникативной компетенции и межкультурного уровня учащихся.

Считаем важным уточнить, что в процессе обучения-учения устанавливаются коммуникативные связи между преподавателем и учащимися на русском языке с самого первого урока. Такое поведение педагога позволяет установлению совместных коммуникативных контактов, которые выражаются в их персональных взаимосвязях. В свою очередь, такие контакты способствуют так же воспитательной работе с учащимися.

Методическая концепция ПОУ РКИ состоит в том, что в ней принимают участие определённые компоненты;



Рис. 1. Компоненты процесса обучения-учения (ПОУ)

Предлагаем рассмотреть роль каждого компонента и обратить внимание на их взаимодействие в процессе, не забывая, как уже было сказано, что все компоненты ПОУ имеют своё внешнее выражение на уроке.

С одной стороны, цель детерминирована объективными нуждами общества, его социальными законами, с другой, - она сама детерминирует всю систему обучения, определяя (разумеется, вместе с общим состоянием методики как науки) и содержание системы, её организацию [5.6].

Цели представляют собой отправной пункт учебной деятельности преподавателя. Он должен иметь ясное представление о том, для чего он будет обучать данному лингво-коммуникативному материалу на уроке, т.е., каких результатов должны достичь его учащиеся в конце занятия с точки зрения употребления изучаемого лингвистического материала в коммуникации.

Формулировка цели должна быть чёткой и конкретной. В качестве цели может выступать тот или иной навык, то или иное умение. Соотношение целей и задач - это соотношение частного и общего. Реализация цели возможна благодаря решению ряда задач.

Кроме того, нужно определить, в какой мере учащиеся в состоянии достичь поставленных целей и согласуются ли они с их лингво-коммуникативным уровнем.

Необходимо учитывать, что цели процесса обучения-учения определяются с точки зрения учащихся, а не преподавателя, т.е. они зависят не от того, что хочет преподаватель, а от того, что реально знают сами учащиеся. Справедливо отметить, что цели процесса обучения-учения выражают, какие коммуникативные умения нужно развивать у учащихся в зависимости от их уровня владения языком.

При составлении целей также необходимо учитывать характеристики учебной группы. Это значит, что цели обучения меняются в зависимости от интересов контингента учащихся, другими словами, для чего студенты изучают русский язык. Контингент, интересующийся изучением русского языка как иностранного, определяется, в основном, по двум основным направлениям или подгруппам. В первую подгруппу входят те, кто хочет стать лингвистом, преподавателем, переводчиком, литературоведом, – для них язык является не только средством коммуникации, но и спецификой профессии (филологи). Во вторую подгруппу входят те, кто интересуется языком для того, чтобы общаться с русскоговорящими людьми на русском языке (нефилологи). У каждой подгруппы есть свои конкретные цели, интересы, которые необходимо учитывать преподавателю.

Предлагаем некоторые примеры того, как можно сформулировать цели занятия:

В конце урока студенты должны:

- Составлять маленькие диалоги, употребляя изученные формы приветствия и прощания.
- Имитировать речевую модель преподавателя с адекватным произношением, интонацией и темпом.
- Воспроизводить слова и грамматические конструкции, связанные с коммуникативными функциями, изученными в разделе в коммуникативном контексте.
- Рассказывать в устной и письменной форме о событиях, связанных с коммуникативными функциями, изученными на уроке.

Под содержанием ПОУ понимается совокупность лингвистических и межкультурных знаний и навыков и коммуникативных умений, вместе с коммуникативными функциями, являющиеся объектом учения в ПОУ и позволяющие циклическое развитие коммуникативной компетенции студентов через систематическую и интенсивную речевую практику в прямом взаимодействии с поставленными лингво-коммуникативными целями. Другими словами, содержание определяется как тот учебный материал, который нужно усвоить для достижения целей обучения. В практических курсах русского языка как иностранного содержанием обучения является речевая деятельность: её мотивы, речевые действия и операции, речевые произведения (высказывания и тексты) [3, с. 13].

По мнению автора работы, содержание ПОУ состоит из четырёх подсистем, тесно связанных между собой, эти четыре подсистемы следующие:

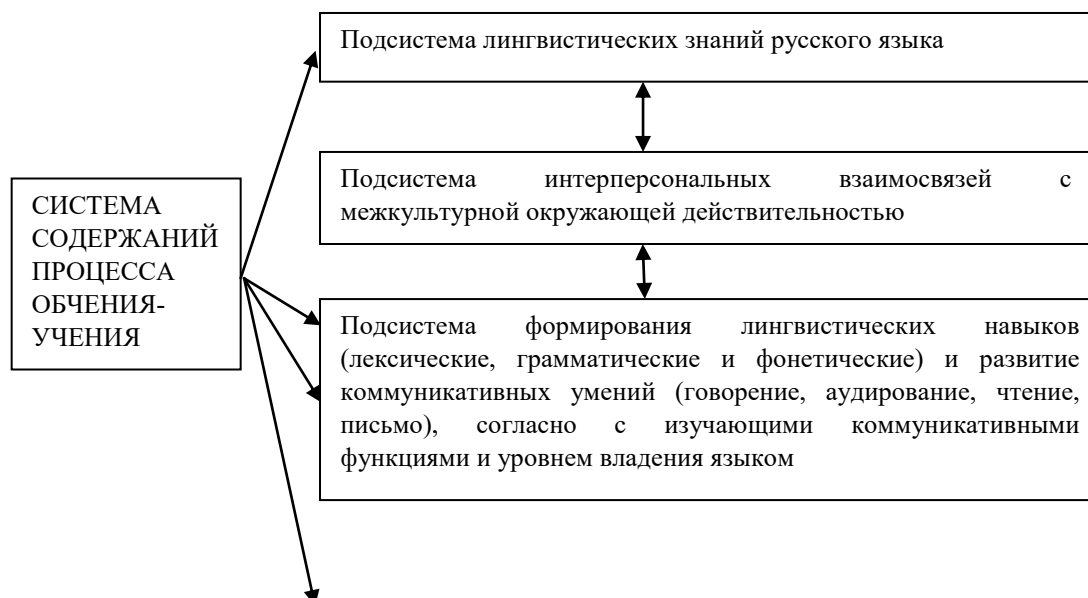




Рис.2. Содержание системы ПОУ

Лингвистические знания тесно связаны с коммуникативными функциями, которые указывают, что учащиеся должны уметь производить действия с изучаемыми словами и грамматическими конструкциями с коммуникативной точки зрения.

Знания о языке с функциональной направленностью необходимы в ПОУ РКИ, поскольку, для того чтобы выразить свои мысли или передать любую информацию в устной или письменной форме, учащийся должен уметь грамотно построить их, что позволяет быстрому пониманию, сказанному со стороны собеседника/адресата. Речевой материал оторван от логики грамматики и приближен к речевому реализму, к тому, как люди говорят на самом деле. Грамматический материал даётся согласно коммуникативной необходимости, а не так, как он представлен в учебниках по грамматике [4, с. 7].

Концентрическое расположение учебно-лингвистического материала позволяет циклическому формированию лексических, грамматических и фонетических навыков, исходя от знакомого к незнакомому, от лёгкого к трудному. Изучение на уроке лингвистического материала как основной формы организации ПОУ представляется в учебно-коммуникативных ситуациях, т.е. не в изолированном виде, так как слова и грамматические структуры языка имеют коммуникативное значение только в коммуникативном речевом контексте. Такое поведение помогает учащимся воспроизводить новый материал в речевых моделях и его последующее спонтанное употребление в разных коммуникативных ситуациях. Всем известен ситуативный подход при обучении иностранному языку, согласно которому учитываются не только собственно методические, но и психологические и социолингвистические параметры общения: участники общения, место, тема, цель общения, набор речевых единиц, чтобы обеспечить понимание. Кроме того, учитываются уровни языковой и коммуникативной компетенции, или по традиционной терминологии «уровень владения языком» [4, с. 6].

Учащиеся, изучающие русский язык в языковой или в неязыковой среде, начинают противопоставлять элементы их родной культуры с элементами русской культуры.

Культурная действительность латиноамериканских студентов, изучающих русский язык в своих странах или в разных учебных заведениях Российской Федерации, вызывает у них сравнение между обеими культурами. Окружающая культурная действительность, окружающий их мир постепенно меняется, именно поэтому очень важно учитывать, что в ПОУ преподаватель должен уделять особое внимание всем элементам культуры родного и русского языков, связанным с темами и коммуникативными функциями занятий. Такой процесс может «...испытывать трудности с адаптацией, преодолевая лингвокультурный барьер и сложности обучения РКИ по методикам, которые могут существенно отличаться от российских [2, с. 90].

Использование педагогического потенциала иностранного языка на основе интегративно-культурологического подхода обогащает представления студентов об

отечественной культуре и культуре страны изучаемого языка, актуализирует нравственные ценности, позволяет вступать в диалог с автором текста, выражает эстетическую оценку действительности. Культуротворческие ситуации и интегративно-культурологический подход в процессе изучения иностранного языка развивают потребности личности в освоении культуры страны изучаемого языка [1, с. 7].

Считается, что для того чтобы ПОУ РКИ был по-настоящему значительным, интересным и полезным, он должен вызывать интерперсональные взаимосвязи с культурной окружающей действительностью. Понимается, что язык – более чем система лингвистических кодов. Язык – это выражение традиции, истории, культуры народа – носителя изучаемого языка. Учащиеся, начиная изучение русского языка сразу же с первого урока, одновременно знакомятся не только с лингвистической системой языка, но и с элементами культуры русского народа. Студенты почувствуют новые знания о народе – носителе изучаемого языка, начинается процесс межкультурологии.

Метод. В педагогической, философской и методической литературе встречаются разные понятия о методе в зависимости от научной тенденции авторов. Метод в широком смысле слова представляет собой совокупность определённых принципов обучения или теоретических положений, это генеральная стратегия обучения иностранным языкам [6, с. 25].

В настоящей работе под методом ПОУ РКИ понимается определение методологического пути организации и управления процессом на уроке, т.е. как преподаватель будет обучать лингво-коммуникативному и социокультурному содержанию в соответствии с целями и содержанием всего курса, конкретного тематического цикла уроков и самого данного урока. Это значит, по какому пути будет направлена его методико-педагогическая работа и работа своих учащихся в процессе обучения-учения. Именно поэтому считается, что метод является общим доминирующим направлением, которое определяет управление всем ПОУ в зависимости от поставленных целей.

В настоящее время самый распространённый метод обучения иностранным языкам – это коммуникативный. Нужно отметить, что немало методистов считают, что это не метод, а подход, хотя в методических работах его называют и «коммуникативный метод», и «коммуникативный подход». До сих пор большинство методистов приступают к использованию термина «коммуникативный подход».

Естественно, что пока метод тесно связан с целями обучения и определяет общее направление ПОУ, приём связывается с конкретными условиями, в которых проходит деятельность преподавателя и студентов. Приёмом обучения называют конкретные методические действия и операции учителя, главная цель которых - стимулировать учебную деятельность учащихся, т.е. подчеркивается стимулирующее воздействие методических приёмов на учебную деятельность учащихся. Это, например, списывание букв, слов, предложений, отрывков текста [6, с. 22].

Итак, в определённый метод входят определённые приёмы, так как определённый приём может быть присущ разным методам.

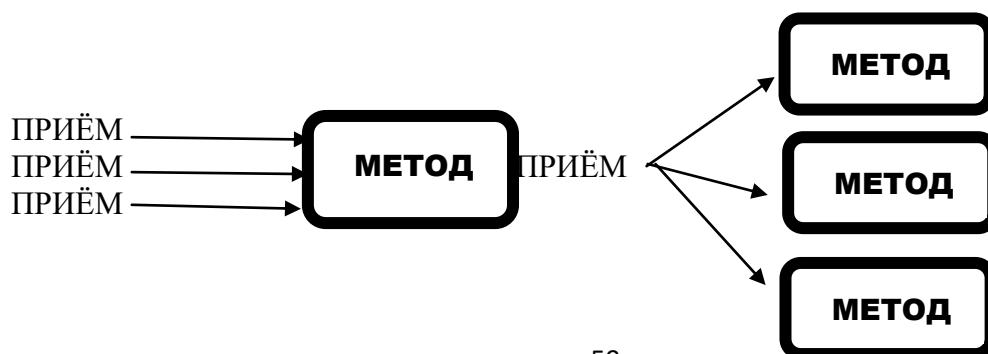


Рис. 3. Приемы и методы обучения

Вспомогательные средства обучения. В качестве вспомогательных средств обучения (ВСО) выступают как технологические, так и нетехнологические. В технологических средствах находятся компьютер, мобильный, телевизор, радио, кинопроектор, магнитофон. Они выступают в ПОУ в качестве технологической опоры, позволяя использование видеоуроков, микрофильмов. Нетехнологические средства могут быть аутентичные или искусственные, в графической, зрительной, аудитивной или аудио-зрительной форме. Аутентичные средства обучения – это те, которые бывают в окружающей действительности: камень, дерево, фрукты, овощи, ваза, стол, стул и другие. Искусственные средства – те, которые специально были сделаны с учебной целью: макеты, картины, фотографии, микрофильмы, определённые предметы и другие.

На уроке русского языка как иностранного очень важную роль играют вспомогательные средства обучения. Их использование в ПОУ РКИ позволяет объективному и быстрому восприятию и пониманию нового учебного материала. Они помогают учащимся раскрывать конкретное значения представленной лингвистической единицы на русском языке.

Организация учебного занятия. Можно сказать, что организация учебного занятия во многом зависит от типологии уроков. Также типология урока тесно связана с его целями. В методической литературе авторы часто говорят о типологии уроков. Есть те, кто считает, что бывают уроки лексики, грамматики, фонетики, говорения, аудирования, чтения, письма, повторения, закрепления и т.д. Помимо этого, существуют мнения о том, что есть уроки только введения или закрепления лексических или грамматических навыков. Но ещё бывают авторы, которые защищают тип комбинированного урока. Понимается, что язык как средство общения является одним единым целым, т.е. никто не может общаться на любом языке, имея только глубокие лингвистические знания данного языка. Все лингвистические единицы выступают в разных формах речевой деятельности комбинированно. В акте коммуникации, как известно, выступают как минимум два человека, которые играют роли передающего и получающего информацию. В процессе общения абсолютно все лингвистические элементы языка и виды речевой деятельности, в зависимости от формы общения (устное или письменное), выражаются одновременно как единое целое. Из вышесказанного следует, что организация учебного занятия на уроках ПОУ РКИ должна характеризоваться его коммуникативно-комбинированным направлением.

Оценка полученных результатов. Преподавателю необходимо проверить в конце урока, до какой степени учащиеся достигли поставленных преподавателей целей, т.е. усвоили ли они новый лингво-коммуникативный материал и его практическое употребление в данных коммуникативных функциях. Ещё должен иметь в виду, что конечный результат выражает и его же успешное ли поведение в управлении самого процесса как с методической, так и с педагогической точки зрения. Это значит, что оценку полученных результатов нельзя видеть только со стороны студентов, т.е. их активное участие, решение системы коммуникативных задач, психологической реакции на усвоение нового лингвистического материала и его использование в репродуктивной и спонтанной коммуникации. Но, с другой стороны, должна вести преподавателя и к критическому анализу своего поведения с самого момента концепции и подготовки урока и их отражения в плане урока. Здесь имеется в виду проверить доступность и полезность отобранной системы упражнений и коммуникативных задач, тесно связанных с интересами студенческой группы. Ещё необходимо уточнить, в какой мере они соответствуют уровню владения языком студентов, учитывая их неоднородность.

Компоненты ПОУ РКИ выступают в нём тесно связанными между собой. Их взаимосвязь имеет системно-иерархический характер, в которой цели обучения играют ведущую роль. В том числе каждый компонент конкретизируется на уроке как основная форма организации ПОУ.

Справедливо сказать, что для того чтобы понять методическую направленность всех компонентов, необходимо определить активную роль и особое место преподавателя, учащегося и учебной группы, которые являются динамическими силами всего процесса. Учебная деятельность преподавателя всегда должна быть направлена на развитие коммуникативной компетенции учащихся, вызывать их мотивацию и активное участие в учебном процессе.

Список источников:

1. Актуальные вопросы теории и практики обучения иностранному языку в неязыковом вузе: Материалы межвузовского круглого стола, 2 февраля 2018 года. Оренбург: Оренбургский институт (филиал) Московского государственного юридического университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА), 2018. 100 с.
2. Данилов О.Е., Барышников А.В., Богданова Е.Ю., Голубева И.А., Парфенов А.А., Салимовский В.А. Модель межкультурной интеграции и адаптации преподавания русского языка как иностранного в странах Латинской Америки (Республика Куба, Боливарианская Республика Венесуэла, Республика Никарагуа). Монография. «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В.Г. Короленко» 2025. 357 с.
3. Коллектив авторов. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учеб. Пособие для высш. учеб. заведений. Г.М. Василева и др.; под ред. И.П. Лысаковой. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 270 с
4. Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. - 2-е изд. М.: Русский язык. Курсы, 2009. 336 с.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иностранному общению. М.: Рус. яз. 1989. 276 с.
6. Солонцова Л.П. Современная методика обучения иностранным языкам (общие вопросы, базовый курс): Учебник для студентов педагогической специальности и преподавателей иностранных языков разных типов образовательных учреждений. Алматы: Эверо, 2015. 373 с.

ABSTRACTS

PEDAGOGICAL IDEAS OF IVAN EDMUNDOVICH KOCH ON STAGE FENCING

Abstract. The article considers the evolution of pedagogical ideas of I.E. Koch on the role and significance of stage fencing. Based on archival sources, introduced into scientific circulation for the first time, the author reveals the features of teaching stage fencing at the Leningrad State Theater Institute in the pre-war and early post-war periods. Valuable for science are the highlighted prerequisites, the context of writing and publishing the textbook by I.E. Koch on stage fencing. A review of the correspondence of I.E. Koch with the German fencing master Wolfgang Kestner illustrates the international significance of the methodology of the Soviet educator. It was concluded about the specific nature of stage fencing as a discipline that does not lose value for the preparation of the actor at the present time.

Keywords: Ivan Edmundovich Koch, Wolfgang Kestner, stage fencing, stage movement, actor training, theater pedagogy.

DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST AMONG SCHOOLCHILDREN IN GLAZOV, UASSR (LATE 1960s – EARLY 1970s)

Abstract. Study focuses on analysis of development of cognitive interest among schoolchildren in Glazov, Udmurt Autonomous Soviet Socialist Republic, in the late 1960s and early 1970s. Based on archival materials, study reconstructs process of introducing innovative pedagogical methods into educational practice of city. Special attention is given to activities of leading teachers, their methodological developments, and practical approaches to enhancing students' cognitive engagement. Scientific novelty lies in identifying contradictions between ideological attitudes and real pedagogical search of teachers who sought to develop students' analytical abilities and cognitive interest. Key factors for successful implementation of problem-based learning have been studied: didactic, logical, psychological, and ethical. Research is based on a comprehensive analysis of archival documents, methodological materials, and reports from educational institutions in Glazov.

Keywords: cognitive interest, developmental learning, problem-based learning, Glazov, history of education.

CLASSIFICATION OF LEVELS OF DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL AND INNOVATIVE POTENTIAL OF STAFF

Abstract. In the context of a constantly changing knowledge economy and accelerating technological transformations in the educational environment, the intellectual and innovative potential of human resources (IIEP) is becoming a key factor in the sustainable development of organizations. This study substantiates the need for a differentiated approach to assessing the level

of development of IIP by identifying discrete levels. The article proposes a four-level classification (adaptive, reproductive, transformational, and subjective), which is broken down by cognitive, motivational-value, activity-based, and reflective criteria. Diagnostic indicators for each level have been developed, facilitating the practical application of the classification in HR management and workforce planning systems.

Keywords: intellectual and innovative potential, human resources potential, levels of development, innovative competence, human capital, knowledge management.

PROFESSIONAL COMMUNITY AS A FACTOR IN SUCCESSFUL ADAPTATION OF YOUNG TEACHERS: ANALYSIS OF MENTORSHIP MODELS AND SUPPORTING PRACTICES IN RUSSIA AND ABROAD

Abstract. The article is devoted to the problem of professional adaptation of young teachers as a key factor in overcoming the personnel shortage in Russian education. The aim of the work is to systematize foreign and domestic approaches to the role of the professional community in the integration of young professionals. The methodological basis consists of activity-based and systemic approaches, concepts of social capital and transformational leadership. The article analyzes three main mechanisms of community influence: a mentoring system, the creation of an adaptive cultural environment, as well as tools for professional development and emotional support. Special attention is paid to the comparative analysis of foreign practices and domestic traditions. The results of the study show that effective adaptation requires a synthesis of individual mentoring, a supportive institutional environment, and a balanced set of tools. The main conclusion of the article is the justification of a hybrid support model that integrates the technological effectiveness of foreign approaches and the collectivist potential of Russian pedagogical traditions.

Keywords: young teacher, professional adaptation, professional community, mentoring, psychological safety, comparative analysis, hybrid support model.

ON ANALYSIS OF EDUCATIONAL TEXTS AND ASSIGNMENTS USING ONLINE TOOLS

Abstract. An urgent scientific and practical task is the problem of analyzing existing educational materials: texts, drawings, various assignments, etc. In general, all of them can be reduced to a text containing scientific concepts, principles, laws, educational tasks, etc. The article discusses the possibilities of using online resources to study educational texts and determine their parameters. Web-based platforms that implement algorithmic processing of educational texts for automated solutions to a range of tasks are considered: from extracting key concepts and central ideas, identifying interdisciplinary and intradisciplinary connections to constructing semantic graphs that visualize relationships between basic scientific concepts. Examples of queries to a neural network are presented. The Internet resources providing the metric estimation of text parameters are

considered: calculating the average length of words and sentences, the Flash readability index and the Fog index, etc.

Keywords: didactics, Internet, concept, neural network, learning, concept, semantics, complexity, text.

APPLICATION OF DIGITAL INNOVATIONS AS CONDITION FOR ACHIEVING EDUCATIONAL OUTCOMES IN TEACHING MATHEMATICS AT SECONDARY SCHOOL

Abstract. The article discusses the problem of effective implementation of digital tools in the process of teaching mathematics in secondary schools. It analyzes the didactic potential of the WordWall, Genially, and DiaClass platforms, as well as virtual reality (VR) technologies. Special attention is paid to how the use of these services allows for the comprehensive formation of students' personal, subject, and meta-subject results in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard. Using specific algebra tasks as an example, the article demonstrates the relationship between the digital tool, the lesson stage, and the planned educational outcome. In conclusion, the article outlines the conditions for effective integration of technologies and the risks that require pedagogical attention..

Keywords: digital innovations, mathematics education, subject-specific results, meta-subjective results, personal results, WordWall, Genially, DiaClass, virtual reality, and the system-activity approach.

DEVELOPMENT OF CIVIL LAW COMPETENCE THROUGH PROJECT ACTIVITIES: THEORETICAL AND PRACTICAL ISSUES

Abstract. In this article, the authors demonstrate, using real-life examples, how useful extracurricular project work can be for developing students' understanding of civil-legal issues. It is emphasized that such activities stimulate interest in learning, help to link theory with practice, and develop creative abilities. In conclusion, it is concluded that the main value of project work is not so much in concrete results, but in the personal growth of the student, helping to develop the skills of independent and team work, as well as to better understand the essence of project, research and creative activities.

Keywords: forming, civil-legal competence, project activity, theoretical and practical issues.

MANAGING PROCESS OF TRAINING SCHOOL THEATRE DIRECTORS AT PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract. The article analyzes the current problem of training school theater directors at a pedagogical university in the context of the implementation of the state strategy for creating theater

studios in Russian schools. The authors analyze the contradiction between the increased demand for specialists and the existing staff shortage, justifying the need to develop not only creative but also managerial competencies in future directors. Based on the analysis of scientific literature, the key functions of a school theater and the managerial skills necessary for a modern director have been identified. The article presents a study program developed by a master's student, which includes modules on theater pedagogy, directing, management, and creative implementation. The article describes methods for diagnosing the effectiveness of training, including the author's questionnaire, the KOS methodology, and the P. Torrance creativity test. The author concludes that it is necessary to integrate the management component into the process of training teachers for school theaters.

Keywords: school theater, training school theater directors, theater pedagogy, additional education, upbringing.

CONCEPTUAL ANALYSIS IN MASTERING SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL DISCOURSE: CURRENT CHALLENGES AND SOLUTIONS

Abstract. The article examines the problem of integrating conceptual analysis into the process of mastering scientific and pedagogical discourse by future teachers of philology. The aim of the work is to identify key challenges in integrating conceptual analysis into the educational process and to propose solutions. The study analyses the functions of conceptual analysis (cognitive, interpretative, and predictive), the model for its step by step mastering and the main difficulties include the absence of a unified methodology, a shortage of algorithmised procedures, insufficient preparedness of teaching staff, and cognitive barriers among students (reproductive learning, fragmented knowledge, and fear of terminology). The opportunities and risks of digitalisation are assessed: on the one hand, electronic thesauruses and mind mapping platforms simplify the work; on the other, there is a risk of superficial engagement with the material. Proposed solutions include: developing a unified methodological model, integrating digital tools, enhancing teacher training, and implementing motivational and reflective strategies (project based learning, «conceptual diaries», gamification).

Keywords: conceptual analysis; scientific and pedagogical discourse; teacher education; professional concepts; analytical competencies; teaching methodology.

USING INTERNET VOCABULARY: THREAT OR MODERN TREND

Abstract. The article raises topical issues of our time, namely: the influence of the Internet on language development. The author pays special attention to the dissemination of Internet vocabulary in the modern Internet space and conducts a debate on whether the use of slang, abbreviations in the communication process is acceptable. The author gives examples of Internet vocabulary and slang from Russian and English languages. The article provides arguments for and against the use of such words in speech and suggests a solution to this problem. In particular, the author suggests developing a system for adapting positive Internet content for usage in the communication process, and, above all, between representatives of the younger generation.

Keywords: Internet vocabulary, slang, culture, language preservation, communication process.

DIDACTIC AND METHODOLOGICAL COMPONENTS OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING PROCESS IN A NON-PHILOSOPHERAL AUDIENCE

Abstract. This article examines the didactic and methodological components of the Russian language teaching process in a non-philological audience. The author analyzes a systematic approach to organizing the educational process, including personal and non-personal components. Particular attention is paid to the structure of the teaching process, including goals, content, methods, approaches, techniques, aids, and assessment. The paper explores in detail the specifics of lesson organization, the specifics of working with a non-philological audience, and the roles of the teacher and students in the educational process. A methodological concept that takes into account the specifics of teaching Russian as a foreign language is presented.

Keywords: teaching process, Russian as foreign language, non-philological audience, didactic components, methodological components.

НАШИ АВТОРЫ

Агшева Зульфия Алекберовна,
магистрант, Глазовский государственный
инженерно-педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Баженов Никита Дмитриевич,
Студент, Глазовский государственный
инженерно-педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Бузанакова Анна Николаевна,
Аспирант, Глазовский государственный
инженерно-педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Дюкина Наталья Геннадьевна,
Кандидат педагогических наук, доцент,
Глазовский государственный инженерно-
педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Ичетовкина Надежда Михайловна,
Кандидат педагогических наук, доцент,
Глазовский государственный инженерно-
педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Захарищева Марина Алексеевна,
Доктор педагогических наук, профессор,
Глазовский государственный инженерно-
педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Казаринов Анатолий Сергеевич,
Доктор педагогических наук, профессор,
Глазовский государственный инженерно-
педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Кансио Роберто Херонимо Гонсалес,
доцент, консультант-преподаватель РКИ
Центра языков Гаванского университета,
Гавана, Республика Куба

Zulfia A. Agasheva,
Master student, Glazov State Engineering
Pedagogical University by V.G. Korolenko,
Glazov, Russia

Nikita D. Bazhenov,
Student, Glazov State Engineering Pedagogical
University by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Anna N. Buzanakova,
Aspirant, Glazov State Engineering Pedagogical
University by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Natalia G. Dukina,
PhD (Pedagogics), associate professor,
Glazov State Engineering Pedagogical
University by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Nadezhda M. Ichetovkina,
PhD (Pedagogics), associate professor,
Glazov State Engineering Pedagogical
University by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Marina A. Zakharishcheva,
PhD (Pedagogics), Professor,
Glazov State Engineering Pedagogical
University by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Anatoliy S. Kazarinov,
PhD (Pedagogics), Professor,
Glazov State Engineering Pedagogical
University by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Roberto Jeronimo Gonzalez Cancio,
associate professor, consultant-teacher of RFL
Center for Languages, University of Havana,
Havana, Republic of Cuba

Лекомцева Надежда Николаевна,
Магистрант, Глазовский государственный
инженерно-педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Лизунков Владислав Геннадьевич,
Кандидат педагогических наук, доцент,
Томский политехнический университет,
Томск, Россия

Лобанов Виктор Викторович,
Доктор педагогических наук,
Томский государственный педагогический
университет, Томск, Россия

Майер Роберт Валерьевич,
Доктор педагогических наук, профессор,
Глазовский государственный инженерно-
педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Смирнова Марина Николаевна,
Кандидат педагогических наук, доцент,
Глазовский государственный инженерно-
педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Соловьева Яна Дмитриевна,
Магистрант, Глазовский государственный
инженерно-педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Хватаева Наталия Петровна,
Кандидат филологических наук,
Глазовский государственный инженерно-
педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Щенина Татьяна Евгеньевна,
Кандидат юридических наук, доцент,
Глазовский государственный инженерно-
педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Nadezhda N. Lekomtseva,
Master student, Glazov State Engineering
Pedagogical University by V.G. Korolenko,
Glazov, Russia

Vladislav G. Lizunkov,
PhD (Pedagogics), associate professor,
National Research Tomsk Polytechnic
University, Tomsk, Russia

Viktor V. Lobanov,
PhD (Pedagogics), Professor,
Tomsk State Pedagogical University,
Tomsk, Russia

Robert V. Mayer,
PhD (Pedagogics), Professor,
Glazov State Engineering Pedagogical
University by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Marina N. Smirnova,
PhD (Pedagogics), associate professor,
Glazov State Engineering Pedagogical
University by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Yana D. Solovieva,
Master student, Glazov State Engineering
Pedagogical University by V.G. Korolenko,
Glazov, Russia

Natalia P. Khvataeva,
PhD (Linguistics), Glazov State Engineering
Pedagogical University by V.G. Korolenko,
Glazov, Russia

Tatiana E. Shchenina,
PhD (Law), associate professor,
Glazov State Engineering Pedagogical
University by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ:

Журнал «Вестник педагогического опыта» публикует материалы по актуальным проблемам общей педагогики, истории педагогики, дидактики и методики преподавания.

К публикации приглашаются преподаватели и научные сотрудники, ведущие исследования в рамках указанных научных специальностей.

С требованиями по оформлению материалов авторы могут ознакомиться на сайте журнала www.vestnik.ggpi.org

*Материалы принимаются на электронную почту редакции vestnikPO@yandex.ru
vestnik@ggpi.org*