ISNN 2712-8784

Актуальные проблемы педагогики и психологии 2026 Т.7, № 2. Сетевое издание

Актуальные проблемы педагогики и психологии

2026 Том 7 № 2

научный
рецензируемый
журнал

Сетевое издание
https://pedpsy.ru/

ISSN 2712-8784

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

НАУЧНЫЙ РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЭЛЕКТРОННЫЙ ЖУРНАЛ (СЕТЕВОЕ ИЗДАНИЕ) 16+

2026 Том 7, № 2

Сетевое издание
НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
Основан в 2020 году

УЧРЕДИТЕЛЬ
ООО «Академия образования и воспитания»

Главный редактор
кандидат педагогических наук, доцент **В.Д. Иванов**

Заместитель главного редактора
доктор психологических наук, профессор **Е.Ф. Ященко**

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

М.Р. Арпентьева, доктор психологических наук, доцент, Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского (Калуга, Россия)
Ю.П. Ветров, доктор педагогических наук, профессор, Армавирская государственная педагогическая академия (Армавир, Россия)
Л.Н. Волошина, доктор педагогических наук, профессор, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (Белгород, Россия)
Т.А. Воронова, доктор психологических наук, доцент, Зав. кафедрой клинической, социальной психологии и гуманитарных наук, Иркутский государственный медицинский университет, (Иркутск, Россия)
Д.Н. Долганов, доктор психологических наук, профессор, Тюменский государственный университет, (Тюмень, Россия)
К.С. Дунаев, доктор педагогических наук, профессор, Московская государственная академия физической культуры (Малаховка, Россия)
М. Заорска, доктор педагогических наук, профессор, Варминьско-Мазурский университет, член Комитета педагогических наук, Польская академия наук (Ольштын, Польша)
В.Д. Иванов, кандидат педагогических наук, доцент, Челябинский государственный университет (Челябинск, Россия)
Ю.С. Константинов, доктор педагогических наук, Федеральный центр детско-юношеского туризма и краеведения, Международная академия детско-юношеского туризма и краеведения (Москва, Россия)
Г.А. Кузьменко, доктор педагогических наук, доцент, профессор. Московский педагогический государственный университет (Москва, Россия)
В.С. Макеева, доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (Москва, Россия)
Г.Н. Максименко, доктор педагогических наук, профессор, Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко (Луганск, Украина)
А.С. Махов, доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный социальный университет (Москва, Россия)
П.К. Петров, доктор педагогических наук, профессор, Удмуртский государственный университет (Ижевск, Россия)
Павлович Ратко, доктор наук в области физической культуры, профессор физической культуры, регулярный профессор. Университет Восточного Сараево (Восточный Сараево, Республика Сербская-Босния и Герцеговина)
Н.Н. Сентябрев, профессор, доктор биологических наук, профессор, Волгоградская государственная академия физической культуры (Волгоград, Россия)
Н.И. Синявский, доктор педагогических наук, профессор, Сургутский государственный педагогический университет (Сургут, Россия)
Ф.И. Собянин, доктор педагогических наук, профессор, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (Белгород, Россия)
И.Ю. Швец, доктор экономических наук, профессор, Российский государственный университет туризма и сервиса (Москва, Россия)
Е.Ф. Ященко, доктор психологических наук, профессор, Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I (Санкт-Петербург, Россия)

Журнал выходит ежемесячно

Адрес журнала в Интернете
https://pedpsy.ru/

Адрес издателя:
Россия, 454003, Челябинск,
ул. Салавата Юлаева, 29
ООО «Академия образования и воспитания»

Адрес редакции:
Россия, 454003, г. Челябинск,
ул. Салавата Юлаева, 29, к.290.
Тел.: +7 951 118 77 53
e-mail: vdy-55@mail.ru

Адрес для писем:
Россия, 454003, г. Челябинск,
ул. Салавата Юлаева, 29, к.290,
редакция журнала «Актуальные проблемы педагогики и психологии»

С условиями публикации и требованиями к оформлению статей можно ознакомиться на сайте журнала
https://pedpsy.ru/

Журнал зарегистрирован в Роскомнадзоре
Свидетельство
ЭЛ № ФС 77 - 80481

Подписано в печать 23.02.2026.
Выход в свет 24.02.2026.

Редакция журнала может не разделять точку зрения авторов публикаций.
Ответственность за содержание статей и качество перевода аннотаций несут авторы публикаций

ISSN 2712-8784

ACTUAL PROBLEMS OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

НАУЧНЫЙ SCIENTIFIC PEER-REVIEWED ELECTRONIC JOURNAL (ONLINE EDITION) 16+

2026 Volume 7, no. 2

SCIENCE MAGAZINE
Founded in 2020

FOUNDER
ООО «Академия образования и воспитания»

Editor-in-chief
V.D. Ivanov, Ph.D., Associate Professor (Chelyabinsk, Russia)

Deputy Editor
E.F. Yashchenko, Doctor of Psychology, Professor of Social Psychology

EDITORIAL BOARD
M.R. Arpentieva, Doctor of Psychology, Associate Professor, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky (Kaluga, Russia)
Y.P. Wetrov, Doctor of Pedagogy, Professor, Armavir State Pedagogical Academy (Armavir, Russia)
L.N. Voloshina, Doctor of Pedagogy, Professor, Belgorod State National Research University (Belgorod, Russia)
T.A. Voronova, doctor of Psychology, docent, Head of the department of social psychology and humanitarian sciences, Irkutsk State Medical University, (Irkutsk, Russia)
D.N. Dolganov, Doctor of Psychology, Professor, Tyumen State University, (Tyumen, Russia)
K.S. Dunaev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow State Academy of Physical Culture (Malakhovka, Russia)
M. Zaorska, doctor of pedagogical Sciences, Professor, Warmian-Masurian University, member Of the Committee of pedagogical Sciences, Polish Academy of Sciences (Olsztyn, Poland)
V.D. Ivanov, Ph.D., Associate Professor, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia)
Yu.S. Konstantinov, Doctor of Pedagogy, Federal center of youth tourism and local lore, international Academy of youth tourism and local lore (Moscow, Russia)
G. A. Kuzmenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor. Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia)
V. M. Makeeva, Doctor of Pedagogy, Professor, Russian state University of physical culture, sports, youth and tourism (Moscow, Russia)
G. N. Maksimenko, Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Lugansk national University named after Taras Shevchenko (Lugansk, Ukraine)
A.S. Makhov, Doctor of Pedagogy, Professor, Russian State Social University (Moscow, Russia)
P.K. Petrov, Doctor of Pedagogy, Professor, Udmurt State University (Izhevsk, Russia)
Ratko Pavlović, doctor of Sciences in the field of physical culture, Professor of physical culture. Regular Professor, University Of East Sarajevo (East Sarajevo, Republic of Srpska-Bosnia and Herzegovina)
N.N. Sentiabrev, Doctor of biological Sciences, Professor Volgograd state Academy of physical culture, (Volgograd, Russia)
N.I. Sinyavsky, Doctor of Pedagogy, Professor, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia)
F.I. Sobyanin, Doctor of Pedagogy, Professor, Belgorod State National Research University (Belgorod, Russia)
I.Y. Shvets, Doctor of Economic Sciences, Professor, Russian state University of tourism and service (Moscow, Russia)
E.F. Yashchenko, Doctor of Psychology, Professor of Social Psychology, Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University (St. Petersburg, Russia)

The Editorial Board may not share the views of the authors.
Authors are responsible for the article content and quality of annotations' translation.

The journal is published
twelve times a year

Address of the journal on the Internet
https://pedpsy.ru/

Publisher's address:

29 Salavat Yulaev str., Chelyabinsk,
454003, Russia
"Academy of education and
upbringing"

editorial office Address:
Russia, 454003, Chelyabinsk,
Salavata Yulaeva, 29, of. 290.
Tel.: +7 951 118 77 53
e-mail: vdy-55@mail.ru

email Address:
Russia, 454003, Chelyabinsk,
Salavata Yulaeva, 29, of. 290,
editorial office of the journal "Actual
problems of pedagogy and
psychology"

with the terms of publication and
requirements
the design of articles can be found on
the journal's website
https://pedpsy.ru/

Journal is registered
In Federal Supervision Agency
For Information Technologies
and Communications Certificate
ЭЛ № ФС 77 - 80481

Passed for printing 23.02.2026.
Date of publication 24.02.2026.

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогические исследования

Общая педагогика, история педагогики и образования

Вожегова М.В. Идеи воспитывающего обучения в научных трудах и учебных пособиях немецких ученых в начале XIX века 5

Килячина А.И. Проблемы реализации идей доступности общественного дошкольного воспитания в России в 1907-1917 гг. …….. 14

Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

Попова Е.Е. Роль аутентичных видеоматериалов в развитии межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся старших классов на уроках испанского языка …….. 22

Физическая культура и профессиональная физическая подготовка

Бадьина А.Р. Подготовка тренеров женского пола для современного женского хоккея ……. 28

Методология и технология профессионального образования

Князева О.Е. Педагогические методы формирования готовности будущих специалистов по охране труда ……. 34

CONTENTS

Pedagogical research

General pedagogy, history of pedagogy and education

Vozhegova M.V. The ideas of educative learning in scientific works and textbooks of German scientists in the early 19th century 5
Kilyachina A.I. The problems of implementing the ideas of accessibility of public pre-school education in russia in 1907-1917 14

Theory and methodology of teaching and upbringing (by area and level of education)

Popova E.E. The role of authentic video materials in the development of intercultural communicative competence of high school students in Spanish lessons 22

Physical education and professional physical training

Badina A.R. Training of female coaches for modern women's hockey …… 28

Methodology and technology of vocational education

Knyazeva O.E. Pedagogical methods of forming the readiness of future occupational safety specialists 34

Общая педагогика, история педагогики и образования

General pedagogy, history of pedagogy and education

УДК 37.011

ИДЕИ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В НАУЧНЫХ ТРУДАХ И УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ НЕМЕЦКИХ УЧЕНЫХ В НАЧАЛЕ XIX ВЕКА

Вожегова Маргарита Викторовна
Московский городской педагогический университет
Москва, Российская Федерация
ORCID: 0009-0003-9740-3104
SPIN-код: 6748-3790**, AuthorID:** 1216652
E-mail: mar.vozhegova@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена анализу идей воспитывающего обучения, возникших в начале XIX века в Германии. Исследование актуально в свете современной тенденции к разделению обучения и воспитания. В результате сравнительного анализа научных сочинений и учебных пособий немецких педагогов-теоретиков А. Г. Нимейера, И. Ф. Гербарта и Ф. Г. К. Шварца выявлены два подхода. Первый рассматривает обучение как средство воспитания, второй – как процесс, параллельный воспитанию и направленный на пробуждение внутренних сил ученика. Показано, как эти подходы определили оригинальный характер немецкой педагогической теории и создали предпосылки для ее адаптации в российской педагогике.

Ключевые слова: история педагогики, первая треть XIX века, Германия, воспитание, воспитывающее обучение, воспитание через обучение

Актуальность. В начале XIX века в Германии начинает формироваться научно-педагогическая теория, вызвавшая появление первых научных трудов и учебных пособий. К родоначальникам педагогической теории относятся Johann Friedrich Herbart (И. Ф. Гербарт), August Hermann Niemeyer (А.Г. Нимейер), Friedrich Heinrich Christian Schwarz (Ф. Г. К. Шварц). Их труды легли в основу теоретического фундамента педагогики как самостоятельной науки.

Первые труды педагогов в начале XIX века в Германии можно разделить на две группы:

1. Научные сочинения, предназначенные для обобщения предшествовавшего педагогического опыта, развития и продвижения новой теории;
2. Учебные пособия, адресованные педагогам-практикам и ориентированные на систематизацию педагогической теории для ее практического применения в обучении.

Исходной точкой данного исследования является возникшая в начале XIX века идея связи обучения с воспитанием, которая прослеживается во всех вышеупомянутых научных трудах и учебных пособиях. И хотя именно И. Ф. Гербарт впервые ввел термин «воспитывающее обучение» [7, с. 19], объединив эти два понятия, А. Г. Нимейер и Ф. Г. К. Шварц придерживались схожих взглядов на необходимость их взаимосвязи.

Задачи исследования. Анализ указанных сочинений предполагает решение следующих задач:

1. Провести анализ значения использованных в научных трудах и учебных пособиях терминов, раскрывающих идею взаимосвязи воспитания и обучения;
2. Выявить специфику трактовки идей воспитывающего обучения у каждого из исследуемых авторов;
3. Наметить пути влияния немецких педагогических идей на формирование педагогической теории в России в первой половине XIX века.

Материалы исследования. В статье рассматривается содержание следующих научных трудов – Herbart, J. F. «Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet» (И. Ф. Гербарт «Общая педагогика, выведенная из целей воспитания»), Schwarz, Friedrich Heinrich Christian «Erziehungslehre» (Шварц, Фридрих Генрих Кристиан «Педагогика»), а также содержание учебных пособий – Niemeyer, H. A. «Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher» (Нимейер, А. Г. «Основы воспитания и обучения для родителей, домашних учителей и воспитателей»); Herbart, J. F. «Umriss pädagogischer Vorlesungen» (И. Ф. Гербарт «План педагогических лекций»); Schwarz, Friedrich Heinrich Christian «Der christliche Religionslehrer in seinem moralischen Daseyn und Wirken» (Шварц, Ф. Г. К. «Христианский учитель в его нравственном существовании и деяниях»).

Результаты и их обсуждение. В результате анализа значения терминов, использованных в своих трудах немецкими педагогами-теоретиками А. Г. Нимейером, И. Ф. Гербартом и Ф. Г. К. Шварцем в первой половине XIX века, в целях осмысления связи воспитания и обучения, эти термины можно разделить на две основные группы. Первая группа объединяет термины «воспитание» и «формирование» и описывает результат и цель обучения. Вторая группа описывает способ достижения цели обучения или метод связи воспитания и обучения. Ее составляют ключевые для исследуемых научных трудов и учебных пособий понятия «воспитывающее обучение», «воспитание через обучение», а также основной для Ф. Г. К. Шварца термин «самодеятельность», под которым понималась спонтанно возникшая внутренняя активность ученика, пробуждаемая благодаря обучению. Выявление базовых понятий и терминов, характерных для работ немецких педагогов-теоретиков начала XIX века, позволяет провести сравнительный анализ их педагогических позиций с точки зрения основ научно-педагогической теории [5, с. 135-137].

Анализ исследуемых источников позволяет выявить два основных подхода к соотношению категорий «воспитание» и «обучение». Один подход рассматривает обучение как средство для достижения целей воспитания: формирование нравственных принципов, норм поведения, воспитание способности ученика думать и др. В рамках другого подхода воспитание и обучение развиваются параллельно, но при этом взаимодополняют друг друга. Взгляды И. Ф. Гербарта и А. Г. Нимейера, для которых обучение рассматривается в качестве механизма осуществления воспитательных задач, можно отнести к первому подходу. Так, А. Г. Нимейер, подчеркивая взаимосвязь воспитания и обучения, писал: «В глубоком смысле каждое занятие остается в то же время своего рода воспитательным занятием…Побуждения к самостоятельной деятельности, помимо обучения студентов, оказываются столь же важными, или даже более важными и значимыми, чем само

обучение» [9, с. 11; с. 31]. В продолжение его мысли И. Ф. Гербарт пояснял: «И я сразу признаюсь, что не имею представления о воспитании без обучения, так же как я, по крайней мере в этом сочинении, не признаю обучения, которое не воспитывает. ... Ведь из мыслей рождаются чувства, а из них – принципы и поступки» [7, с. 36]. Еще более наглядно мысль о превосходстве воспитания над обучением выражена в следующем суждении И. Ф. Гербарта: «Одна только нравственность имеет право абсолютно повелевать педагогикой. Она требует, чтоб педагогика была вполне к ее услугам» [2, с. 357]. Этот принцип главенства нравственной цели отражается в понятии целенаправленного формирования, общего для А. Г. Нимейера и И. Ф. Гербарта. Для А. Г. Нимейера школа является, прежде всего, «планомерно организованным учреждением для формирования человеческих способностей и способностей посредством обучения» [9, с. 244], а воспитание он трактовал как «надлежащее физическое, интеллектуальное и нравственное формирование» [9, с. 241], имеющее высокую ценность для государства [9, с. 241]. В продолжение этой мысли И. Ф. Гербарт подчеркивал, что «моральное формирование может следовать только за эстетическим формированием и правильным привыканием» [8, с. 9], видя в этом путь как к «формированию молодого человека» [7, с. 153] в частности, так и к «формированию молодежи» [7, с. 248] в целом. Таким образом, педагогический процесс представлялся А. Г. Нимейером и И. Ф. Гербартом как формирование учеников «извне» – от морального и интеллектуального идеала к его воплощению в ученике через систему продуманных планомерных воздействий. Поэтому в обучении главная роль, согласно А. Г. Нимейеру и И. Ф. Гербарту, отводится учителю, который, являясь нравственным образцом, стоит во главе процесса обучения и управляет учеником. А. Г. Нимейер был убежден, что только учитель способен «твердой рукой направить ум, который так легко заблуждается без опытного проводника» [9, с. 2]. И. Ф. Гербарт говорил о том, что задача учителя состоит в том, чтобы «преподать воспитаннику, все, что можно вложить в его душу, исследовать, как все это привести во взаимную связь, следовательно, в каком порядке располагать одно за другим и как, в свою очередь, все это сделать опорой для последующего в будущем» [7, с. 17-18]. То есть, в рамках такого подхода к пониманию взаимосвязи воспитания и обучения ключевой фигурой в этих двух процессах выступает учитель, который направляет учеников. Более того, в основе связи воспитания и обучения лежит идея подчинения обучения воспитанию.

Другой подход, представленный в трудах Ф. Г. К. Шварца, склоняется к пониманию обучения и воспитания как самостоятельных процессов, влияющих друг на друга, пробуждающих «умственные способности» [11, с. 23] ребенка. Центральной идеей такого подхода является принцип «самодеятельности» [11, с. 11], согласно которому обучение должно пробудить внутреннюю духовную активность ученика, развивающуюся впоследствии самостоятельно. Используя общий для современников термин «формирование», Ф. Г. К. Шварц наполняет его иным содержанием. В то время как для А. Г. Нимейера и И. Ф. Гербарта формирование означало прежде всего создание заданной нравственной и умственной формы «извне», то Ф. Г. К. Шварц видит в нем процесс, направленный изнутри вовне. Рассуждая о «разнообразном формировании морали» [10, с. 9], он имеет в виду раскрытие внутреннего потенциала человека, развитие уже существующих у ученика «способностей ... в соответствии с его предназначением» [10, с. 15]. В трудах Ф. Г. К. Шварца обучение воспринимается как среда, питающая внутренние силы. Он писал: «Ведь обучение вызывает в душе ученика нечто, что затем само по себе развивается, и, таким образом, он приобретает знания или навыки, или и то, и другое одновременно. Начинается новая жизнь, направленная в определенном

направлении, ряд действий, которые в любом случае являются более или менее духовными, и даже при физических упражнениях, например, при танцах, служат свободе благодаря знанию и волевому решению» [11, с. 12] На первый план в обучении выходит побуждение ученика к умственной деятельности, чтобы он в будущем смог самостоятельно развиваться и учиться. Так, Ф. Г. К. Шварц писал: «Поскольку обучение формирует живую силу в процессе своего развития, его основополагающим принципом является стимулирование интеллектуальной жизни для самонаправленного обучения. Все, что оно передает и к чему призывает, должно следовать этим законам и, таким образом, соответствовать каждому моменту развития способностей и, следовательно, всему ходу этого развития. Например, ребенку позволяют увидеть что-то и сказать, что это; мальчику что-то рассказывают и стимулируют его нравственное чувство; ему позволяют запоминать языковые формы и использовать их в упражнениях и т. д.» [11, с. 23]. В работах Ф. Г. К. Шварца обучение воспринимается не как процесс, которым учитель управляет извне ради достижения воспитательных задач, а как внутренний процесс, который стимулирует саморазвитие умственных способностей и нравственных норм у ученика. Примечательно, что для конца XVIII века подобные взгляды были характерны для многих европейских государств, в том числе и России, при организации государственного и частного начального обучения [4, с. 239-241]. Эта позиция отличается от взглядов А. Г. Нимейера и И. Ф. Гербарта, которые подчиняли обучение, его цели и содержание задачам воспитания. Обучение, по И. Ф. Гербарту и А. Г. Нимейеру, является регулируемым процессом, в котором учитель руководит учеником и направляет ход его мыслей.

Такие различия в понимании специфики взаимосвязи воспитания и обучения отразились на организации учебного процесса, а именно – в понимании немецкими педагогами сути урока [6, с. 73-74]. Для И. Ф. Гербарта и А. Г. Нимейера урок представляет собой, прежде всего, управляемый процесс, главными критериями которого выступает строгое планирование («Каждое занятие должно быть основано на хорошо продуманном плане. Частично он определяется и обусловливается предметом преподавания, частично – временем, отведенным на это, частично – самими учениками» [9, с. 17], писал А. Г. Нимейер), структурная целостность (по А. Г. Нимейеру, «Урок стремится к систематической полноте или отсутствию пробелов») [9, с. 19]. Основная задача урока состояла в том, чтобы, учитель, исследуя имеющиеся у ученика «источники главных впечатлений» [7, с. 39], направлял его «везде, где возможно» к заданному идеалу (И. Ф. Гербарт: «Те, кто умеет распознавать, как общее проявляется в отдельном человеке, смогут вывести из общего плана, чего можно добиться, возведя человека к человечеству») [7, с. 39]. То есть, воспитание на уроке выступало способом внешнего педагогического воздействия. Ф. Г. К. Шварц предлагал иное видение урока. Он понимал урок как процесс, который «берёт начало в жизни и перетекает в неё» [11, с. 25], будучи «полон жизни как со стороны учителя, так и со стороны ученика» [11, с. 25]. В этой связи Ф. Г. К. Шварц сравнивал урок с «органическим развитием, прорастанием» [11, с. 25]. В отличие от строгого, внешне заданного плана занятия, план урока у Ф. Г. К. Шварца вытекал из его внутренней задачи – развить способность ученика мыслить: «Поскольку обучение составляет единое целое с воспитанием, оно повсюду пробуждает умственные способности, и на этом основан его план» [11, с. 11]. Таким образом, если в первом случае урок представляет собой средство достижения воспитательных целей, подчиненное заранее продуманному плану, то во втором случае урок является средой, в которой будет происходить самостоятельное пробуждение умственных способностей и нравственных норм.

Очевидно, что из двух разных представлений немецких педагогов-теоретиков о сути урока вытекает

понимание и роли фигуры учителя. Поскольку И. Ф. Гербарт и А. Г. Нимейер в своих взглядах придерживались идеи подчинения обучения целям воспитания, учитель выступает именно тем, кто активно формирует ребенка. Его авторитет должен был основываться на определенных компетенциях: И. Ф. Гербарт «требовал от воспитателя знаний и силы ума» [7, с. 14]. Функция учителя состояла в воспитании через управление: И. Ф. Гербарт сравнивал его с архитектором, который «должен иметь перед глазами нечто вроде географической карты, или... плана хорошо построенного города» [2, с. 9] и был призван, как отмечал А. Г. Нимейер, «упорядочить и исправить пробелы», «дополнить и направлять» ход мыслей ученика [9, с. 2]. Следовательно, отношения с учеником представлялись как иерархические: учитель ставит цели, являясь образцом – «воспитатель представляет собой будущего мужа при ребенке; следовательно, он должен поставить своими усилиями те же самые цели, которые в будущем воспитанник поставит сам себе», – писал И. Ф. Гербарт [2, с. 53-54]. Однако возможностью воздействия на ученика была не строгость, а умение вызвать у него интерес. Как убеждал И. Ф. Гербарт, «Конечная цель обучения заключается уже в понятии добродетели. Но ближайшую цель... можно выразить словами: многосторонность интереса...» [2, с. 100]. Таким образом, согласно взглядам А. Г. Нимейера и И. Ф. Гербарта, воспитание многостороннего интереса было ключевой задачей учителя, которая вела к высшей цели – добродетели, ведь, как предупреждал А. Г. Нимейер, «Интерес уничтожается... нетерпели-востью учителя» [9, с. 26].

Если управление интересом было напрямую связано с логикой влияния на ученика «извне», которой придерживались А. Г. Нимейер и И. Ф. Гербарт, то для Ф. Г. К. Шварца, который поддерживал идею развития способностей «изнутри», интерес ученика и его самостоятельная активность составляли саму цель процесса обучения. Центральным принципом для Ф. Г. К. Шварца выступает идея временности и динамичности роли учителя, его цель состоит в том, чтобы обучить воспитанника до того момента, «пока давание и получение не станут полностью взаимными, т. е. пока учитель и ученик не станут равны, а может быть, и пока ученик не превзойдет учителя» [11, с. 11].

Такой принцип предопределяет характер отношений ученика и учителя – в системе Ф. Г. К. Шварца учитель не управляет, а является больше наставником, сопровождающим ученика, который как отец, «заранее думает, кем должен стать ребенок», поэтому «берет ребенка за руку и ведет его к себе» [11, с. 7]. Динамика роли учителя выражается следующим образом: ученик хоть и «находится в подчинении у учителя» [11, с. 7], со временем приобретает самостоятельность и как убеждал Ф. Г. К. Шварц, «может быть своим собственным учителем... исключительно по собственному желанию, без участия воли другого человека» [11, с. 7].

Из выполненного анализа следует, что расхождение точек зрения в понимании специфики связи воспитания и обучения позволило выявить два подхода к обучению (формирование умственных и нравственных способностей «извне» и развитие «изнутри»). Эти подходы предопределяют 1. логику связи обучения и воспитания (обучение – средство воспитания; обучение и воспитание – параллельные процессы, влияющие друг на друга); 2. понимание организации урока (урок – управляемый процесс; урок – «органическая» среда); 3. роль и функцию учителя (нравственный образец, руководитель или наставник-помощник).

Выводы и заключение. В результате анализа ведущих педагогических идей в научных трудах и учебных пособиях немецких педагогов начала XIX века – И. Ф. Гербарта, А. Г. Нимейера и Ф. Г. К. Шварца – удалось прийти к следующим выводам:

1. В рамках исследования специфики взаимосвязи воспитания и обучения было выделено два основных подхода, различающихся пониманием механизма

взаимодействия воспитания и обучения. Первый подход, объединяющий взгляды А. Г. Нимейера и И. Ф. Гербарта, представлял обучение как средство воспитания, которое подчинялось определенной нравственной цели. Учитель управляет процессом обучения, формирует личность ученика. Второй подход, которого придерживался Ф. Г. К. Шварц, предполагал параллельное развитие процессов обучения и воспитания, которые, в свою очередь, усиливают друг друга и направлены на пробуждение внутренних сил личности для дальнейшего духовного и умственного саморазвития. Происходят некоторые уточнения роли учителя в процессе обучения: его задача заключается в том, чтобы создавать познавательную среду, пояснять материал и помогать, обеспечивая тем самым условия для самостоятельного развития ученика;

2. Оба выявленных подхода имеют общую особенность – они отрицают смысловой разрыв между воспитанием и обучением. Во всех работах немецких ученых были использованы термины с единым значением, что позволило им заложить терминологические основы педагогики как отдельной науки [3, с. 195-196].

Идеи А. Г. Нимейера, И. Ф. Гербарта и Ф. Г. К. Шварца положили начало развитию научно-педагогической теории в России, которая нашла отражение в деятельности педагогов Главного педагогического института. Это оказало влияние на появление первых учебных пособий по педагогике – профессор А. Г. Ободовский был первым, кто систематизировал, изложил и адаптировал немецкие педагогические идеи в учебных пособиях («Руководство к педагогике или науке воспитания, составленное по Нимейеру» (1835); «Руководство к дидактике, или науке преподавания, составленное по Нимейеру» (1837), что открыло путь для дальнейших исследований и развития идей воспитывающего обучения в научно-педагогической теории в России. Анализ исторического опыта и осмысление единства и неразрывной связи процессов воспитания и обучения представляется особенно востребованным при проектировании современных образовательных стандартов и образовательных программ [1, с. 188]. Это даст возможность педагогам-практикам успешно реализовывать идеи воспитывающего обучения в ходе своей повседневной образовательной деятельности.

Литература

1. Блинов, В.И., Войтеховская, М.П. Концептуальные основы разработки структуры и содержания сопряженных государственных образовательных стандартов / В.И. Блинов, М.П. Войтеховская, П.Л. Волк и др.. Томск: Томский государственный педагогический университет, 2007. 188 с.

2. Гербарт, И.Ф. Главнейшие педагогические сочинения Иоганна Гербарта в систематическом извлечении / Пер. А.Ф. Адольфа / И.Ф. Гербарт. М. : К. Тихомиров, 1906. 365 с.

3. Рыжов А.Н. Генезис педагогических терминов в России: XI – начало XXI вв.: дис. ... доктора пед. наук / А.Н. Рыжов. Москва, 2013. – С. 195-196.

4. Рыжов А.Н. Образование детей крепостных в России во второй половине XVIII в. // Вопросы образования. 2009. № 2. С.239-241.

5. Рыжов А.Н. Проблемы генезиса ведущих педагогических понятий в условиях становления и развития научно-педагогической теории в России XIX-XX вв. // Наука и школа. 2010. № 6. С.135-137.

6. Южанинова Е.В. Лучший педагог среди философов и лучший философ среди педагогов: к 245-летию со дня рождения Иоганна Фридриха Гербарта // Историко-педагогический журнал № 1, 2022. С.73-74.

7. Herbart, J. F. Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet / J. F. Herbart. Göttingen : Röwer, 1806. 482 p.

8. Herbart, J. F. Umriss pädagogischer Vorlesungen / J. F Herbart. Göttingen: in der Dieterichschen Buchhandlung, 1835. 103 p.
9. Niemeyer, H. A. Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher / Von D. August Hermann Niemeyer. Halle : Bei dem Verfasser u. in Commiss. der Waisenhaus-Buchh., 1796. X. 660 p.
10. Schwarz, F. H. C. Der christliche Religionslehrer in seinem moralischen Daseyn und Wirken / Von Friedrich Heinrich Christian Schwarz, Pfarrer zu Münster im Hessendarmstädtischen. Gießen : Heyer, 1798. XXXII. 350 p.
11. Schwarz, F. H. C. Erziehungslehre / von Fried. Heinr. Christ. Schwarz. Leipzig : bey G. J. Göschen, 1802-1808. 538 p.

Финансирование. Исследование не имело спонсорской поддержки.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Вожегова, М.В. Идеи воспитывающего обучения в научных трудах и учебных пособиях немецких ученых в начале XIX века / М.В. Вожегова // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2025. Том 7, № 2. С. 5-13.

Сведения об авторе
Вожегова Маргарита Викторовна
аспирант департамента педагогики института педагогики и психологии образования
Московский городской педагогический университет
Москва, Российская Федерация
ORCID: 0009-0003-9740-3104
SPIN-код: 6748-3790**, AuthorID:** 1216652
E-mail: mar.vozhegova@gmail.com

ACTUAL PROBLEMS OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY
2025, vol. 7, no. 2, pp. 5-13.

IDEAS OF EDUCATIONAL TEACHING IN SCIENTIFIC WORKS AND TEACHING GUIDES OF GERMAN SCIENTISTS AT THE BEGINNING OF THE 19TH CENTURY

Vozhegova Margarita Viktorovna
Postgraduate student of the Department of Pedagogy of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City University
Moscow, Russian Federation
ORCID: 0009-0003-9740-3104
SPIN-код: 6748-3790**, AuthorID:** 1216652
E-mail: mar.vozhegova@gmail.com

Abstract. The article analyzes the ideas of educational teaching that emerged in Germany in the early 19th century. The study is relevant in light of the contemporary trend toward separating education and upbringing. A comparative analysis of scientific works and textbooks by German educational theorists A. G. Niemeyer, I. F. Herbart, F. G. K. Schwartz reveals two approaches. The first considers education as a means of upbringing, while the second sees it as a process parallel to upbringing and aimed at awakening the inner strengths of the student. The article shows how

these approaches determined the original character of German pedagogical theory and created the preconditions for its adaptation in Russian pedagogy.

Keywords: history of pedagogy, first third of the 19th century, Germany, education, educational teaching, education through teaching

References

1. Blinov V.I., Vojtekhovskaya M.P. Konceptual'nye osnovy razrabotki struktury i soderzhaniya sopryazhennyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov [Conceptual foundations for the development of the structure and content of related state educational standards] / V. I. Blinov, M. P. Vojtekhovskaya, P. L. Volk [i dr.]. – Tomsk : Tomskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2007 [Tomsk State Pedagogical University], 188 p. (In Russ.).
2. Gerbart I.F. Glavnejshie pedagogicheskie sochineniya Ioganna Gerbarta v sistematicheskom izvlechenii [The most important pedagogical works of Johann Herbart in a systematic extract] / Per. A. F. Adol'fa / I. F. Gerbart. – M. : K. Tihomirov, 1906, 365 p. (In Russ.).
3. Ryzhov A.N. Genezis pedagogicheskih terminov v Rossii: XI – nachalo XXI vv.: Dis. ... doktora pedagogicheskih nauk: 13.00.01 [Genesis of pedagogical terms in Russia: XI - early XXI centuries]. – Moscow, 2013, pp. 195-196. (In Russ.).
4. Ryzhov A.N. Obrazovanie detej krepostnyh v Rossii vo vtoroj polovine HVIII v. [Education of serf children in Russia in the second half of the 18th century] // *Voprosy obrazovaniya* [Educational issues]. 2009. № 2, pp.239-241. (In Russ.).
5. Ryzhov A.N. Problemy genezisa vedushchih pedagogicheskih ponyatij v usloviyah stanovleniya i razvitiya nauchno-pedagogicheskoj teorii v Rossii XIX-XX vv. [Problems of the genesis of leading pedagogical concepts in the context of the formation and development of scientific and pedagogical theory in Russia in the 19th-20th centuries.] // *Nauka i shkola* [Science and School]. 2010. № 6, pp.135-137. (In Russ.).
6. YUzhaninova E.V. Luchshij pedagog sredi filosofov i luchshij filosof sredi pedagogov: k 245-letiyu so dnya rozhdeniya Ioganna Fridriha Gerbarta [The best teacher among philosophers and the best philosopher among educators: on the 245th anniversary of the birth of Johann Friedrich Herbart] // *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal* № 1, 2022 [Historical and pedagogical journal], pp.73-74 (General – pp.69-80) (In Russ.).
7. Herbart J.F. Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen : Röwer, 1806. 482 S. (In German).
8. Herbart, J.F. Umriss pädagogischer Vorlesungen. Göttingen: in der Dieterichschen Buchhandlung, 1835. 103 S. (In German).
9. Niemeyer H.A. Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher. Halle : Bei dem Verfasser u. in Commiss. der Waisenhaus-Buchh., 1796. X, 660 S. (In German).
10. Schwarz F. H. C. Der christliche Religionslehrer in seinem moralischen Daseyn und Wirken. Gießen : Heyer,1798. XXXII, 350 S. (In German).
11. Schwarz F. H. C. Erziehungslehre. Leipzig : bey G. J. Göschen, 1802-1808. 538 S. (In German).

Information about the author
Vozhegova Margarita Viktorovna
Postgraduate student of the Department of Pedagogy of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City University
Moscow, Russian Federation
ORCID: 0009-0003-9740-3104
SPIN-код: 6748-3790**, AuthorID:** 1216652
E-mail: mar.vozhegova@gmail.com

Поступила в редакцию 18.01.2026. Прошла рецензирование и рекомендована к опубликованию 20.02.2026.

Это произведение доступно по лицензии Creative Commons «Attribution-NonCommercial» («Атрибуция – Некоммерческое использование») 4.0 Всемирная – https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

УДК 373.2

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ ДОСТУПНОСТИ ОБЩЕСТВЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ В 1907-1917 ГГ.

Килячина Анна Ивановна
Московский городской педагогический университет
Москва, Российская Федерация
ORCID: 0009-0003-5628-1606
SPIN-код: 9291-1402, **AuthorID:** 1180663
E-mail: kilyachina.anna@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме доступности общественного дошкольного воспитания в России в 1907–1917 гг. Рассматриваются основные типы дошкольных учреждений данного периода: частные детские сады, народные (бесплатные) детские сады, ясли, летние детские площадки. На основе анализа нормативных актов и материалов педагогических обществ показано, что отсутствие государственной поддержки и финансирования привело к разделению детских садов по социальному признаку: частные сады для обеспеченных слоев и народные — для детей из малоимущих семей, прежде всего работниц фабрик и крестьян. Особое внимание уделяется деятельности общественных организаций (Санкт-Петербургское общество содействия дошкольному воспитанию и др.) по открытию народных детских садов. В статье показано, что к 1917 году дошкольное воспитание в России не стало общедоступным, хотя были заложены основные организационные и методические основы его развития.

Ключевые слова: история образования, дошкольное воспитание, детские сады, доступность образования, Российская империя в начале XX века.

Актуальность. Становление общественного дошкольного воспитания в России получило свое начало с 60-х гг. XIX века, когда появляется новый тип воспитательного учреждения – детский сад. Основателем идеи детских садов считается немецкий педагог Фридрих Фребель. Первый детский сад был открыт Фребелем в Тюрингии в 1840 году. После смерти Фребеля, в 1852 году, его ученики и ученицы, в том числе и из России, внесли много дополнений в составленные им руководства для занятий с детьми.

Первые детские сады в Российской империи появились в 1860-е гг. и в дореволюционный период претерпели целый ряд организационных и содержательных изменений. Это было связано как с изменениями в области государственной образовательной полити-ки, так с трансформацией общественных настроений. Акцентирование российского общества на проблеме общественного дошкольного воспитания резко усилилось после 1907 года – времени начала реализации правительственного проекта всеобщего начального обучения и расширения, в связи с этим шагом, дискуссии о целесообразности общественной подготовки ребенка к обучению в школе.

Задачи исследования. Традиционно организация детских садов в дореволюционный период рассматривалась как прогрессивная форма дошкольного воспитания, призванная подготовить детей к обучению в школе и сгладить различные социальные противоречия, имевшиеся в российском обществе. Одним из ключевых параметров, позволяющих оценить справедливость этих суждений, является вопрос о социальной доступности детских садов для различных категорий населения, в том числе с точки зрения равенства их прав и возможностей на получение общественного дошкольного воспитания. Рассмотрение этого вопроса и составляет основную задачу данной статьи.

Материалы исследования. В ходе исследования были использованы источники,

которые можно условно разделить на несколько групп: опубликованные нормативные акты, посвященные различным аспектам реализации всеобщего начального обучения: «Всеобщее обучение. Сборник законов и правительственных распоряжений 1907–1913 гг.» (1913), «Законопроект о введении всеобщего начального обучения в Российской Империи» (1907), «Законопроект по введению в империи всеобщего начального обучения» (1909); материалы педагогических съездов: Всероссийский женский съезд (1908), «Общеземский съезд по народному образованию» (1911), Всероссийский съезд по семейному воспитанию (1913), Всероссийский съезд по вопросам народного образования (1913-1914); научные труды, затрагивающие вопросы деятельности учреждений дошкольного воспитания в начале XX века: Сапрыкин Д.Л. «Образовательный потенциал Российской Империи» и «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР конца XIX - начала XX вв.»; литература учебного и учебно-методического характера: учебные и методические материалы для воспитателей детских садов.

Результаты и их обсуждение. В российском законодательстве отсутство-вали особые нормы, регулировавшие открытие и деятельность дошкольных учреждений, поэтому открывавшиеся детские сады именовались частными учебными заведениями 3-го разряда для детей обоего пола (иногда только женского или мужского) под наименованием «детский сад» [7, с. 230].

Особенностью организации дошкольного образования в дореволюционный период являлось то, что государственного регулирования данного процесса фактически не существовало [9, с. 138]. В целом, в начале XX века существовало две сети общественных дошкольных учреждений: государственная в ведении Министерства народного просвещения, Ведомства Императрицы Марии и Министерства внутренних дел и частная, создававшаяся на деньги различных обществ и частных лиц. В первую из них входили, преимущественно, детские приюты и сиротские учреждения для детей дошкольного возраста, во вторую – довольно обширная группа дошкольных учреждений: частные детские сады, домашние (семейные) детские сады, народные (бесплатные) дошкольные учреждения. У этой группы детских садов, как это видно из входивших в нее типов дошкольных учреждений, в центре стояли вопросы финансового обеспечения вопросов воспитания. В связи со сказанным особое место в изучении становления и развития общественного дошкольного воспитания занимает вопрос о том, насколько все эти типы дошкольных учреждений были доступны для детей всех категорий населения России в начале XX века.

Структура сети неправительственных, созданных частной или общественной инициативой, дошкольных учреждений имела выраженный сословный характер. Эти учреждения подразделялись на две большие группы: частные детские сады и ясли, имевшие довольно высокую плату на пребывание в них ребенка, и бесплатные – «народные» ясли и детские сады. Формально педагогические задачи этих двух групп детских садов были общие и сводились к оказанию помощи семье в воспитании ребенка и подготовки его к школьному обучению.

Частные детские сады могли создаваться какой-либо общественной (не политической) организацией или любым частным лицом, располагавшим необходимыми денежными средствами. Основными статьями расхода подобного частного детского сада являлись: квартира, отопление, освещение; вознаграждение руководительнице, врачу, прислуге; учебные пособия и материал для работ; питание для детей; экскурсии; непредвиденные расходы; и, по возможности, детская летняя колония [10, с. 54]. Эти потребности являлись основными для существования и качественной работы детского сада, а принимая во внимание высокую стоимость пребывания ребенка в подобном детском саду, такие дошкольные учреждения нередко открывались как коммерческие предприятия, а оплатить их услуги могли себе позволить довольно обеспеченные родители. Например, из частного детского сада с пансионом А.Б. Лампрехт, дети должны были переходить в

школу той же содержательницы [5, с. 16]. В качестве руководительниц частных садов приглашались женщины, имевшие звание домашней наставницы. Особую группу частных дошкольных учреждений составляли домашние или семейные детские сады. Занятия в них проводились в присутствии родителей в течение 2–4 часов. Помещения, в которых располагались такие сады, были самыми различными: квартира содержательницы или специально снимаемая, снимаемые помещения учебных заведений.

Основные принципы организации и задачи детских садов были сформулированы рядом крупных общественных организаций, общим направлением деятельности которых была пропаганда развития дошкольного образования на территории России, как в городах, так и в сельской местности. К их числу относились Санкт–Петербургское Общество содействия дошкольному воспитанию детей, Фребелевское общество для содействия первоначальному воспитанию (СПб), Московский Педагогический кружок, Киевское Общество народных детских садов и ряд других. Одной из значительных организаций в деле становления дошкольного воспитания было «Санкт–Петербургское Общество содействия дошкольному воспитанию детей», начавшее свою работу в 1908 году. Благодаря издававшимся Обществом сборникам можно сделать некоторые выводы по вопросу того, насколько аспект доступности образования реализовывался в дошкольных учреждениях, организованных Обществом. В сборнике «Вопросы дошкольного воспитания», опубликованном в 1912 году, отражен ряд принципов, свойственных работе городских детских садов: «первым нашим принципом мы выставляем взаимопомощь родителей, вторым – активное участие родителей в воспитании и обучении детей и связь семьи и школы» [2, с. 31]. Данные принципы были обусловлены тем, что родители материально обеспечивали функционирование дошкольных учреждений, что подчеркивалось в документах: «материальная сторона находится на ответственности родителей» [2, с. 36].

Если частные или семейные детские сады создавались для реализации максимально благоприятных условий для содержания и воспитания детей в соответствии с пожеланиями их родителей, то условия открытия народного детского сада были другими. Такие сады «имеют своей целью придти на помощь недостаточного класса, где в силу неблагоприятных условий дети в дошкольном возрасте остаются без всякого призора и внимания» [2, с. 36]. Народный детский сад признавался бесплатным и содержался на средства одного или группы лиц конкретного Общества, с родителей воспитуемых изымались деньги за чай, материалы и пособия для занятий. Количество детей не было ограничено: «народный детский сад может быть открыт на неопределенное число детей» [2, с. 37]. Для воспитания детей приглашались добровольные бесплатные сотрудницы, время проведения занятий с детьми проходило, как правило, с семи часов утра до семи часов вечера.

Деятельность не только Санкт-Петербургского, но и практически всех Обществ содействия дошкольному воспитанию, при четком разделении детских садов на частные и народные с разными социальными задачами, вполне ясно отражала сословную политику в отношении общественного дошкольного воспитания. Таким образом создавалась парадоксальная ситуация: с одной стороны, детские сады являлись новым «прогрессивным» для России типом образовательных учреждений, с другой - они проектировали социальную разобщенность в российском обществе. При этом в частных и семейных садах родители оставляли за собой контроль за педагогической деятельностью воспитателей, труд которых они оплачивали, а в народных детских садах процесс дошкольного образования полностью находился в руках воспитателей. Осознание подобной практики позволяет иначе оценить важнейшую задачу детских садов: «Сад должен служить связующим звеном для незаметного перехода детей от семьи к школе» [2, с. 36]. Очевидно, что частные детские сады и народные детские сады будут явно готовить детей к разным моделям

школьного обучения. Поэтому подобная практика дошкольного воспитания будет служить определенным социальным препятствием к реализации правительственного проекта всеобщего начального обучения [6, с. 76].

Частные дошкольные учреждения не были унифицированы и имели свои особенности в организации воспитатель-ного процесса. Представление об организации работы частных детских садов дают рекомендации под названием «Идеальное устройство детского сада», подготовленные педагогами, сотрудничавшими с Императорским Русским Техническим обществом [12]. Не останавливаясь на содержании этого сочинения подчеркнем, что речь в нем идет о прекрасно оборудованном и технически оснащенном детском саде с большим числом штатных работников, малой наполняемостью групп для детей от 4 до 8 лет и, следовательно, очень дорогом для бюджета большинства семей учреждении.

В начале XX века общественность все более начинает привлекать проблема открытия детских садов для неимущих детей. Традиция создания частных бесплатных учреждений для детей дошкольного и школьного возраста уходит в практику XVIII века организации крупными помещиками школ для детей с 5 лет своих крепостных [8]. Первые народные детские сады в рассматриваемый период появились еще в конце XIX века в фабричных районах и возлагали на себя функцию помощи матери-работнице в деле воспитания. В народных детских садах для детей работниц фабрик и заводов конкретной программы воспитания не существовало: «определенной, постоянной программы занятий в детском саду нет; тот или иной план их зависит от воспитателей» [3, с. 24], наблюдателей «поражала отчужденность от живого мира: дети проводят в садах время от 7 часов утра до 7 часов вечера, удивило то, что программы занятий в этих учреждениях вырабатываются единолично руководительницами» [1, с. 5]. Следовательно, воспитание детей во многом зависело от личных качеств и ценностных установок руководительниц.

Детские сады в деревнях в начале XX века было новым явлением, однако численность активистов, обосновывавших необходимость их открытия, несмотря на непонимание сельского населения, постоянно росла. Сторонники деревенских народных детских садов полагали, что они во многом облегчили бы положение родителей-крестьян, особенно в летнее время, когда взрослые уходят на полевые работы и «хозяевами деревни оставляют пятилетних малышей, или убогих дряхлых стариков» [3, с. 17].

Показательным примером может служить работа детского сада в летнее время в Тверской губернии: «Помещение – пустующая летом школа состояла из большого класса, откуда были вынесены парты и поставлен стол с табуретками вокруг. Вокруг здания – большой сад. Детей собиралось человек 30, в возрасте от 2–8 лет. Приходили они в семь часов утра и оставались до семи вечера» [3, с. 24]. Аналогичным образом выстраивали свою работу деревенские детские сады и в Харьковском учебном округе [11, с. 8]. Значительной организационной проблемой было отсутствие у детей перерыва на сон, что являлось следствием малого финансирования и невозможности оборудования спальных комнат. Это приводило к быстрой утомляемости детей, особенно младшего возраста, капризы и усталость. И здесь вполне уместно сомнение в целесообразности подобной организации дошкольных учреждений в деревне.

Рост числа детских садов в городах и деревнях повлек за собой развитие еще более ранней по времени появления формы организации присмотра и ухода за детьми – ясли, детские летние площадки и ясли-приюты. История развития летних площадок и яслей берет начало еще с первой трети XIX века. Они создавались по инициативе детских врачей и размещались в пустующих в летнее время зданиях сельских школ. В качестве персонала приглашались учительницы, студентки, «фельдшерицы» или няни из числа крестьян.

Бесплатные ясли так же, как и народные детские сады, устраивались в помощь матерям-работницам, поэтому ясли выступа-

ли просто дополнительной ступенью дошкольного воспитания и располагались в тех же помещениях, что и детские сады. При этом возраст детей для приема в ясли был определен фактически сразу поле рождения – в 2–3 месяца жизни ребенка. При этом время пребывания в яслях соответствовало примерному времени рабочего дня матерей и составляло так же, как и в детских садах, 12-ти часовой период – с семи часов утра и до семи часов вечера [11, с. 16].

Выводы и заключение. Таким образом, главными препятствиями на пути развития доступности общественного дошкольного воспитания в начале XX века являлись несколько взаимосвязанных факторов: крайне недостаточное финансирование, отсутствие государственной поддержки общественных инициатив по открытию детских садов, сохранение в российском обществе традиционного понимания значимости именно семейного, а не общественного воспитания. Подобные проблемы являются достаточно актуальными и для сегодняшнего дня и могут быть учтены при проектировании образовательных стандартов дошкольного образования [4]. Преимущественно развитие детских садов лежало на плечах общественной инициативы. Возрастание активности общественных деятелей по развитию общественного дошкольного воспитания было во многом связано с реализацией правительственного проекта всеобщего начального обучения. Отдельным социальным группам российского общества потребовался институт, который, с одной стороны, подготавливал бы детей к школе, с другой, - давал возможность мамам самореализовываться в избранном ими деле. В итоге за десятилетний период с 1907 по 1917 гг., российские дошкольные учреждения выработали основные виды занятий с детьми, внутренний распорядок дня, сложились дополнительные виды учреждений, такие как ясли и летние детские площадки.

Литература

1. Афонская А.М. Воспитание детей дошкольного возраста в пригородах и фабрично-заводских районах / Съезд деятелей по нар. образованию в Моск. уезд. земстве. - М.:, 1914. - 8 с.
2. Вопросы дошкольного воспитания / С.-Петербургское общество содействия дошкольному воспитанию детей. Сб. 1. – СПб.: Типо-лит. АО "Самообразование", - 1912. - 320 с.
3. Иорданская Е.И. Народные детские сады. – М., 1913. - 48 с.
4. Концептуальные основы разработки структуры и содержания сопряженных государственных образовательных стандартов / В. И. Блинов, М. П. Войтеховская, П. Л. Волк [и др.]. – Томск, 2007. – 188 с.
5. Лампрехт А.Б. Программа детского сада и пансиона. – М., 1912. – 47 с.
6. Рыжов, А. Н. Вопросы грамотности и уровня образованности населения Российской империи в 1897-1917 гг / А. Н. Рыжов // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2014. – № 3(29). – С. 71-85. – EDN SSYHON.
7. Рыжов, А. Н. Генезис педагогических терминов в России (XI – начало XXI вв.) : специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Рыжов Алексей Николаевич. – Москва, 2013. – 455 с. – EDN SUNNWD.
8. Рыжов, А. Н. Образование детей крепостных в России во второй половине XVIII в / А. Н. Рыжов // Вопросы образования. – 2010. – № 2. – С. 238-263. – EDN MNLDBT.
9. Рыжов, А. Н. Проблемы генезиса ведущих педагогических понятий в условиях становления и развития научно-педагогической теории в России XIX-XX вв / А. Н. Рыжов // Наука и школа. – 2010. – № 6. – С. 134-142. – EDN NYOEQD.
10. Современный детский сад, его влияние и оборудование за 1912-15 гг. / Сост. М.Я. Морозова и Е.И. Тихеева. — 2-е изд., перераб.. — Пг.: Типо-лит. "Р. Шварц", 1916. — 126 с.
11. Соколов М.М. Дошкольное воспитание в деревне: Докл. Совещ. по нар. образованию зав. Отд. нар. образования Валуйского земства. – Валуйки: тип. М. Баевского, 1916. – 19 с. - С.8.

12. Филиппов А.Н. Идеальное устройство детского сада и яслей / Моск. отд. Имп. Рус. техн. о-ва. – М.: Тип. т-ва И.Д. Сытина, 1912. – 16 с.

Финансирование. Исследование не имело спонсорской поддержки.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Килячина, А.И. Проблемы реализации идей доступности общественного дошкольного воспитания в России в 1907-1917 гг. / А.И. Килячина // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2025. Том 7. № 2. С. 14-21.

Сведения об авторе
Анна Ивановна Килячина
аспирант департамента педагогики института педагогики и психологии образования
Московский городской педагогический университет
Москва, Российская Федерация
ORCID: 0009-0003-5628-1606
SPIN-код: 9291-1402, **AuthorID:** 1180663
E-mail: kilyachina.anna@mail.ru

ACTUAL PROBLEMS OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY
2025, vol. 7, no. 2, pp. 14-21.

THE PROBLEMS OF IMPLEMENTING THE IDEAS OF ACCESSIBILITY OF PUBLIC PRESCHOOL EDUCATION IN RUSSIA IN 1907-1917

Kilyachina Anna Ivanovna
Postgraduate student
Department of Pedagogy of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City University
Moscow, Russian Federation
ORCID: 0009-0003-5628-1606
SPIN-код: 9291-1402, **AuthorID:** 1180663
E-mail: kilyachina.anna@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the problem of accessibility of public preschool education in Russia in 1907-1917. The main types of preschool institutions of this period are considered: private kindergartens, public (free) kindergartens, nurseries, summer playgrounds. Based on the analysis of regulations and materials from pedagogical societies, it is shown that the lack of state support and funding has led to the division of kindergartens along social lines: private kindergartens for the well—off strata and public kindergartens for children from poor families, primarily factory workers and peasants. Special attention is paid to the activities of public organizations (St. Petersburg Society for the Promotion of Preschool Education, etc.) for the opening of national kindergartens. The article shows that by 1917 preschool education in Russia had not become widely available, although the basic organizational and methodological foundations for its development had been laid.

Keywords: history of education, preschool education, kindergartens, accessibility of education, the Russian Empire at the beginning of the 20th century.

References
1. Afonskaya A.M. Vospitaniye detey doshkolnogo vozrasta v prigorodakh i fabrichno-zavodskikh rayonakh [Education of preschool children in suburbs and factory districts]. Moscow, T-vo "Pechatnya S. P. Yakovleva" Publ., 1914. 8 p. (In Russ.).
2. Voprosy doshkolnogo vospitaniya [Issues of preschool education]. S.-Peterburgskoye obshchestvo sodeystviya doshkolnomu vospitaniyu detey. Sb. 1. St. Petersburg, Tipo-lit. AO "Samoobrazovaniye" Publ., 1912. 320 p. (In Russ.).
3. Iordanskaya E.I. Narodnyye detskiye sady [Public kindergartens]. Moscow, Izd-vo zhurn. "Nar. uchitel" Publ., 1913. 48 p. (In Russ.).
4. Blinov V.I., Voytekhovskaya M.P., Volk P.L. i dr. Kontseptualnyye osnovy razrabotki struktury i soderzhaniya sopryazhennykh gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov [Conceptual foundations for the development of the structure and content of conjugated state educational standards]. Tomsk, Tomskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet Publ., 2007. 188 p. (In Russ.).
5. Lamprekht A.B. Programma detskogo sada i pansiona [Kindergarten and boarding school program]. Moscow, 1912. 47 p. (In Russ.).
6. Ryzhov A.N. Voprosy gramotnosti i urovnya obrazovannosti naseleniya Rossiyskoy imperii v 1897-1917 gg. [Issues of literacy and educational level of the population of the Russian Empire in 1897-1917]. Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya [Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology], 2014, no. 3(29), pp. 71-85. (In Russ.).
7. Ryzhov A.N. Genezis pedagogicheskikh terminov v Rossii (XI – nachalo XXI vv.) [Genesis of pedagogical terms in Russia (11th – early 21st centuries)]. Dis. dokt. ped. nauk. Moscow, 2013. 455 p. (In Russ.).
8. Ryzhov A.N. Obrazovaniye detey krepostnykh v Rossii vo vtoroy polovine XVIII v. [Education of serf children in Russia in the second half of the 18th century]. Voprosy obrazovaniya [Educational Studies], 2010, no. 2, pp. 238-263. (In Russ.).
9. Ryzhov A.N. Problemy genezisa vedushchikh pedagogicheskikh ponyatiy v usloviyakh stanovleniya i razvitiya nauchno-pedagogicheskoy teorii v Rossii XIX-XX vv. [Problems of the genesis of leading pedagogical concepts in the conditions of formation and development of scientific and pedagogical theory in Russia in the 19th-20th centuries]. Nauka i shkola [Science and School], 2010, no. 6, pp. 134-142. (In Russ.).
10. Morozova M.Ya., Tikheyeva E.I. (comp.). Sovremennyy detskiy sad, yego vliyaniye i oborudovaniye za 1912-15 gg. [Modern kindergarten, its influence and equipment for 1912-15]. 2nd ed. Petrograd, Tipo-lit. "R. Shvarts" Publ., 1916. 126 p. (In Russ.).
11. Sokolov M.M. Doshkolnoye vospitaniye v derevne [Preschool education in the countryside]. Valuyki, tip. M. Bayevskogo Publ., 1916. 19 p. (In Russ.).
12. Filippov A.N. Idealnoye ustroystvo detskogo sada i yasley [The ideal arrangement of a kindergarten and nursery]. Moscow, Tip. t-va I.D. Sytina Publ., 1912. 16 p. (In Russ.).

Information about the author
Kilyachina Anna Ivanovna
Postgraduate student
Department of Pedagogy of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City University
Moscow, Russian Federation
ORCID: 0009-0003-5628-1606
SPIN-код: 9291-1402, **AuthorID:** 1180663
E-mail: kilyachina.anna@mail.ru

Поступила в редакцию 08.02.2026. Прошла рецензирование и рекомендована к опубликованию 20.02.2026.

Это произведение доступно по лицензии Creative Commons «Attribution-NonCommercial» («Атрибуция – Некоммерческое использование») 4.0 Всемирная – https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

УДК 372.811.1

РОЛЬ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В РАЗВИТИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

Попова Елизавета Евгеньевна
Студент
Российский государственный социальный университет
Москва, Россия
SPIN-код: 7693-1131, **AuthorID:** 229821
ORCID: 0009-0009-6499-145X
E-mail: lizok5.liz@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются методические аспекты использования аутентичных видеоматериалов на уроках испанского языка в старших классах. Особое внимание уделяется их роли в формировании межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся. Подчеркивается, что использование видеоконтента способствует развитию языковых, аналитических и социокультурных навыков, повышению учебной мотивации и формированию способности понимать культурные особенности носителей языка. В работе представлены примеры испаноязычных фильмов и сериалов, демонстрирующих национально-культурные особенности испанского общества.

Актуальность. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования у обучающихся способности к межкультур-ному общению в условиях глобализации и расширения международных контактов.

Проблема, цель, задачи. Проблема заключается в фрагментарности формирования межкультурной коммуника-тивной компетенции у старшеклассников при обучении иностранным языкам. Цель работы – рассмотреть возможности использования аутентичных видеоматериалов как средства развития межкультурной коммуникативной компетенции на уроках испанского языка.

Задачи исследования:
– проанализировать понятие межкультурной коммуникативной компетенции;
– определить дидактический потенциал аутентичных видеоматериалов;
– представить примеры видеоконтента для формирования МКК у обучающихся старших классов.

Материалы и методы исследования. Материалами исследования послужили научные и методические источники по проблеме обучения иностранным языкам. В работе использовались методы анализа, синтеза и обобщения научной литературы.

Результаты и их обсуждение. Анализ научных источников показал, что аутентичные видеоматериалы создают условия для погружения в естественную языковую и культурную среду, способствуют развитию языковых и социокультурных навыков, а также формированию способности интерпретировать поведение носителей языка с учетом культурного контекста.

Заключение. Использование аутентичных видеоматериалов на уроках испанского языка способствует продуктивному развитию межкультурной коммуника-тивной компетенции обучающихся старших классов, повышает их мотивацию и вовлеченность в учебный процесс, а также формирует устойчивый интерес к культуре изучаемого языка.

Ключевые слова: аутентичные видеоматериалы, межкультурная коммуникативная компетенция, испанский язык, старшие классы, социокультурная компетенция.

Введение. Современное образование ориентировано не только на овладение языковыми навыками, но и на формирование способности использовать язык как средство межкультурного общения. Для учащихся старших классов особенно актуально развитие навыков понимания культурных норм, ценностей и особенностей поведения носителей языка. В условиях глобализации владение иностранным языком без осознания культурного контекста оказывается недостаточно. В связи с этим возрастает значимость формирования межкультурной коммуникативной компетенции (МКК) в процессе обучения иностранным языкам.

В современных исследованиях подчеркивается, что межкультурная коммуникативная компетенция является необходимым условием продуктивного обучения иностранным языкам. Так, по мнению исследователей, «межкультурная коммуникативная компетенция является основной целью обучения иностранному языку, поскольку она позволяет учащимся осознавать разнообразие культур, языков, культурных ценностей, обычаев и традиций, а также развивать позитивное отношение к изучению других культур и совершенствовать свои языковые навыки в условиях межкультурного класса» [Мухаммад, 2025, 9]. Однако в процессе обучения формирование МКК у старшеклассников происходит фрагментами и ограничивается усвоением отдельных культурных фактов. Это обуславливает необходимость поиска продуктивных средств обучения, способствующих интеграции языкового и культурного компонентов. В данном контексте целесообразно использовать аутентичные видеоматериалы, такие как фильмы, подкасты, видеоблоги, шортсы, клипы и интервью.

Межкультурная коммуникативная компетенция включает в себя умение не только грамотно выражать мысли на иностранном языке, но и понимать культуру собеседника, избегать межкультурных конфликтов, проявлять толерантность и эмпатию. Это способствует быстрой адаптации к культурному контексту общения в той или иной ситуации. Е. Н. Соловова подчеркивает, что «Межкультурная компетенция проявляется в способности воспринимать, интерпретировать и адекватно реагировать на культурные различия в процессе общения» [Соловова, 2002, 62]. Учащиеся с сформированной межкультурной компетенцией лучше понимают нюансы общения, такие как юмор, вежливость и невербальные сигналы, которые часто имеют культурную обусловленность.

Поскольку формирование МКК требует погружения в естественную языковую среду, особое значение приобретают аутентичные видеоматериалы. В словаре методических терминов Э. Г. Азимов трактует аутентичные материалы, как «материалы для изучающих язык, которые используются в реальной жизни страны. К ним относятся газеты и журналы, билеты на транспорт, в театр, письма, реклама, программы радио и телевидения, объявления и др.» [Азимов, 2015, 25].

Использование аутентичных видеоматериалов в обучении испанскому языку обладает рядом преимуществ. Прежде всего, видео создают реалистичную языковую среду, отражающую естественное произношение, интонацию, темп речи и культурные особенности общения в испаноговорящей стране, что помогает учащимся преодолеть языковой барьер. М. В. Маркелов и Н. В. Иличева подчеркивают, что «Использо-вание аутентичных видеоматериалов способствует повыше-нию мотивации обучающихся и формированию коммуникативной и социокультурной

компетенции» [Маркелов, Иличева, 2024, 41–50]. Кроме того, видеоконтент отличается культурной насыщенностью, так как демонстрирует особенности быта, традиций, поведения, жестов и невербальных сигналов в испаноязычных странах, что способствует формированию социокультурной компетенции. «Видео представляет уникальную возможность наблюдать культурные реалии в действии, что особенно ценно при формировании МКК» [Соболева, 2013, 33]. Еще одним значимым аспектом является повышение мотивации учащихся. Визуальная составляющая делает уроки более интересными, увеличивает вовлеченность и способствует лучшему запоминанию лексики и фразеологизмов. Наряду с этим работа с видеоматериалами способствует развитию критического мышления. Обсуждение видеосюжетов формирует у старшеклассников способность интерпретировать поведение и высказывания героев с учетом культурного контекста. Т. Ю. Туласынова подчеркивает, что «анализ видеоконтента активизирует аналитические способности учащихся и вовлекает их в межкультурный диалог» [Туласынова, 2024, 65–70].

Продуктивность использования аутентичных видеоматериалов во многом зависит от правильной организации работы с видео. Перед использованием аутентичных видеоматериалов в процессе обучения важно учитывать возраст учащихся, уровень владения языком. Материал должен быть уместно подобран к теме урока испанского языка, для способствования лучшему запоминанию учащимися тем, предусмотренных программой. Результаты исследований показывают, что оптимальная продол-жительность составляет не более 5-6 минут, после чего вовлеченность и внимание учащихся существенно снижаются. [Гуо, Ким, Рубин, 2014, 41-50].

Теперь мы дадим примеры конкретных видеоматериалов («*Ocho apellidos vascos*», «Aquí no hay quien viva» и «*La reina del pueblo*») для формирования МКК на уроках испанского языка в старших классах.

– *Ocho apellidos vascos (2014)*

Это испанская комедия о молодом андалусце Рафе, влюбившемся в Амайю из страны Басков. Эпизод в первой трети фильма показывает знакомство главного героя с семьей возлюбленной, его можно ввести в урок, посвященный теме семьи. На семейном ужине Рафа сознательно показывает образ «типичного баска», перечисляя восемь очень баскских, вымышленных фамилий и демонстрируя чрезмерную серьезность. Комический эффект возникает за счёт несоответствия формальной подачи информации и очевидной неправдоподобности. Данный фрагмент демонстрирует характерную для испанской культуры модель юмора, где объектом иронии становится сама идея жёсткой культурной идентичности. В отличие от русской культуры, где юмор чаще выражается через словесную игру и ситуативные каламбуры, в испанской культуре юмор может быть связан с культурными и региональными различиями. Ученикам старших классов можно предложить обсудить, какие действия и реплики вызывают смех у испанцев, а затем сравнить их с русской культурой, где юмор чаще основан на словесной игре или ситуативных шутках, и сделать вывод о том, как юмор отражает культурные ценности и социальные нормы. Подобное задание не только развивает языковые навыки, но и формирует способность понимать культурный контекст, различать иронию или шутку, а также анализировать собственную культурную идентичность.

– *Aquí no hay quien viva (2003-2006)*

В испанском сериале сюжет разворачивается в многоквартирном доме в Мадриде. Главные персонажи – Эма, Исидро, Паулина, Луис и другие соседи регулярно сталкиваются с бытовыми конфликтами и социальными недопониманиями. Для урока подходит второй эпизод первого сезона, где жильцы многоквартирного дома спорят о ремонте и шуме, громко и эмоционально восклицают, перебивают друг друга, жестикулируют и подходят друг к другу почти вплотную. В испанской культуре такие проявления считаются признаками вовлечённости и активного участия в разговоре. Для российского зрителя такое поведение может показаться хаотичным, невежливым, и даже агрессивным, так как в

нашей культуре принято уважать очередность и соблюдать дистанцию, да и в целом эмоциональное напряжение чаще всего воспринимается как конфликт. В испанской же культуре интенсивность общения и физическая близость в диалоге воспринимаются как естественная форма выражения эмоций и социального контакта. После просмотра видеофрагмента ученикам можно предложить выполнить упражнение на сравнение культурных моделей, например, обсудить в парах, как проявляется участие и вовлеченность в общении, какие жесты и интонации считаются нормой в испанской культуре, и как аналогичные ситуации воспринимаются в российской. Такое задание позволяет не только закрепить языковые навыки, но и развивать способность анализировать поведение людей в разных культурных контекстах. «В связи с чем образовательный результат подобных заданий включает также личностное саморазвитие учащихся, осознание собственных ценностей и культурной идентичности.». [Жиронкина, Медведева, 2023, 14].

– *La reina del pueblo (2021)*

Это испанский мини-сериал о Паулине, Ману и других жителях небольшого испанского городка. Сюжет сосредоточен на коллективных традициях небольшого испанского городка. Подготовка к деревенскому празднику и выбор «королевы праздника» показывают, что участие в общественных мероприятиях не просто развлечения, а способ поддержания социальных связей и отражение социальных норм. Герои оцениваются не только по внешним качествам, но и по степени вовлечённости в коллектив, а отказ от участия может вызвать социальное осуждение. В российской культуре участие в праздниках чаще носит добровольный характер и не влияет так сильно на социальный статус, тогда как в Испании традиция функционирует как механизм регулирования общественной жизни и демонстрации уважения к коллективным нормам. На уроке учащиеся могут обсудить, как традиции влияют на поведение героев, как участие в коллективных мероприятиях формирует социальный статус, а затем сравнить с собственной культурой. Выполнение такого задания способствует развитию аналитических навыков, пониманию традиций другой страны и соотнесению их с собственными ценностями и представлениями о коллективной жизни.

Заключение

В заключении хотелось бы подчеркнуть, что аутентичные видеоматериалы представляют собой значимый инструмент развития межкультурной коммуникатив-ной компетенции у учеников старших классов. Использование таких материалов, способствует формированию не только языковых, но и аналитических, социокультурных навыков, повышает мотивацию и вовлеченность учеников. Для успешной интеграции видеоматериалов в процесс обучения необходима продуманная методической подготовка. Это безусловно делает уроки испанского языка более осмысленными и мотивирующими.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2015. 25 с.
2. Барменкова О. И. Использование видеоматериалов для формирования коммуникативной компетенции у учащихся на уроках английского языка // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 5. С. 75-79.
3. Жиронкина О.А., Медведева Н. А. Примеры по формированию иноязычной коммуникативной компетенции на основе современных цифровых ресурсов // Вестник педагогических наук. 2023. №6. 14 с.
4. Леонтьева Т. П. Опыт и перспективы применения видео в обучении иностранным языкам // Нетрадиционные методы обучения иностранным языкам в вузе: материалы респ. конференции. Минск, 1995. С. 61-74.

5. Соболева А. В. Использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам // Педагогика: традиции и инновации. Челябинск: Два комсомольца, 2013. 33 с.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002. 62 с.
7. Guo P. J., Kim J., Rubin R. How Video Production Affects Student Engagement: An Empirical Study of MOOC Videos // Proceedings of the First ACM Conference on Learning @ Scale. New York: acm, 2014. Pp. 41–50.
8. Markelov M.V., Ilicheva N.V. Development of the socio-cultural component of foreign language communicative competence through stand-up videos // Focus on Language Education and Research. 2024. vol. 5, no. 1-2. Pp. 39–68
9. Muhammad S., Rozi F., Yuliati Y., Ahmed I., Langah S. Intercultural communicative competence in foreign language classroom: Benefits and challenges // Nusantara Journal of Education and Social Science. 2025. vol, № 1. Pp. 9.
10. Tulasynova N.Y. Use of authentic video materials in the process of English language teaching // International Research Journal. 2024. no. 1. Pp 136.

Финансирование. Исследование не имело спонсорской поддержки.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Попова Е.Е. Роль аутентичных видеоматериалов в развитии межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся старших классов на уроках испанского языка / Е.Е. Попова // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2025. Том 7, № 2. С. 22-27.

Сведения об авторе
Попова Елизавета Евгеньевна
Студент
Российский государственный социальный университет
Москва, Россия
SPIN-код: 7693-1131, **AuthorID:** 229821
ORCID: 0009-0009-6499-145X
E-mail: lizok5.liz@mail.ru

ACTUAL PROBLEMS OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY
2025, vol. 7, no. 2, pp. 22-27.

ACTUAL PROBLEMS OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY
THE ROLE OF AUTHENTIC VIDEO MATERIALS IN THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS IN SPANISH LANGUAGE LESSONS

Popova Elizaveta Evgenievna
Student
Russian State Social University
Moscow, Russia
ORCID: 0009-0009-6499-145X
SPIN-код: 7693-1131, **AuthorID:** 229821
E-mail: lizok5.liz@mail.ru

Abstract. The article examines the methodological aspects of using authentic video materials in Spanish language lessons for senior high school students. Particular attention is paid to their significance in developing students' intercultural communicative competence. The author emphasizes that video content contributes to the development of linguistic, analytical, and sociocultural skills, enhances learning motivation, and fosters the ability to understand the cultural characteristics of native speakers. In addition, the study provides examples of Spanish-language films that vividly illustrate features of national culture.

Relevance. The paper deals with topical issues related to the development of intercultural communicative competence among senior high school students through the use of authentic video materials in Spanish language teaching.

Problem, goal, tasks. The problem is that the formation of intercultural communicative competence in foreign language education at the senior high school level is often fragmented and insufficiently systematic. The purpose of the work is to examine the possibilities of using authentic video materials as a means of developing intercultural communicative competence in Spanish language lessons. The objectives of the study are to analyze the concept of intercultural communicative competence, identify the didactic potential of authentic video materials, and present examples of Spanish-language video content used in teaching.

Materials and Methods of research. The research materials were scientific and methodological sources on foreign language education. The research methods included analysis, synthesis, and generalization of academic literature.

Results and discussion. The study shows that authentic video materials contribute to immersion in a natural linguistic and cultural environment, promote the development of language and sociocultural skills, and support learners' ability to interpret the behavior of native speakers in accordance with cultural norms.

Conclusion. The use of authentic video materials in Spanish language lessons enhances the development of intercultural communicative competence among senior high school students, increases their motivation and engagement, and fosters a stable interest in the culture of the target language.

Keywords: authentic video materials, intercultural communicative competence, language skills, Spanish language.

Information about the author
Popova Elizaveta Evgenievna
Student
Russian State Social University
Moscow, Russia
ORCID: 0009-0009-6499-145X
SPIN-код: 7693-1131, **AuthorID:** 229821
E-mail: lizok5.liz@mail.ru

Поступила в редакцию 18.01.2026. Прошла рецензирование и рекомендована к опубликованию 20.02.2026.

Это произведение доступно по лицензии Creative Commons «Attribution-NonCommercial» («Атрибуция – Некоммерческое использование») 4.0 Всемирная – https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

УДК 796.966

ПОДГОТОВКА ТРЕНЕРОВ ЖЕНСКОГО ПОЛА ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ЖЕНСКОГО ХОККЕЯ

Бадьина А.Р.
Студентка кафедры футбола и хоккея
Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма
Казань, Россия
Email: anastasia.badina@bk.ru

Аннотация. Данная статья посвящена анализу актуальных педагогических и методических проблем, связанных с подготовкой и профессиональным развитием тренеров женского пола в современном женском хоккее. Исследуется специфика тренировочного процесса, психоло-гические особенности работы с женскими командами и необходимость адаптации традиционных методик. Предложены пути повышения качества подготовки тренерских кадров, способствующие прогрессу и конкурентоспособности женского хоккея.

Актуальность. Вопросы формирования тренерских кадров женского пола в хоккее приобретают особую значимость в свете стремительного развития этого вида спорта среди женщин, повышения его массовости и уровня мастерства. Существующие подходы к подготовке тренеров зачастую не учитывают специфику женской физиоло-гии, психологии и социокультурные аспекты, что тормозит прогресс.

Проблема, цель, задачи. Основная проблема заключается в несоответствии существующих программ подготовки тренеров современным требованиям и специфике работы с женскими хоккейными командами. Цель исследования – выявить ключевые педагогические и методические аспекты, необходимые для эффективной подготовки тренеров женского пола. Задачи: 1) проанализировать существующие подходы к подготовке тренеров; 2) выявить специфические педагогические и методические потребности тренеров женских команд; 3) предложить рекомендации по совершенствованию образовательных программ.

Материалы и Методы исследования. В работе использованы методы теоретического анализа научной и методической литературы, сравнительный анализ опыта подготовки тренеров в различных странах, обобщение практичес-ких рекомендаций ведущих специалистов женского хоккея. Проводился анализ статистических данных развития женского хоккея.

Результаты и их обсуждение. Выявлена необходимость внедрения модулей, посвященных особенностям женской физиологии, психологии, тактике женского хоккея, а также развития навыков коммуникации и управления командой с учетом гендерных особенностей. Особое внимание уделяется формированию ролевых моделей и преодолению стереотипов.

Выводы и заключение. Эффективная подготовка тренеров женского пола требует комплексного подхода, учитывающего как обще спортивные, так и гендерно-специфические аспекты. Разработанные рекомендации направлены на повышение

качества тренерской работы и, как следствие, на дальнейшее развитие женского хоккея.

Ключевые слова: женский хоккей, тренеры, подготовка тренеров, педагогика спорта, методика тренировки, женская физиология, спортивная психология.

Введение. Современный женский хоккей демонстрирует устойчивую тенденцию к росту, как в России, так и на международной арене. Повышение уровня мастерства спортсменок, увеличение массовости и формирование профессиональных лиг ставят перед системой спортивной подготовки новые, более сложные задачи. Ключевым звеном в обеспечении прогресса и конкурент-способности команд, безусловно, является тренерский состав. Особое значение приобретает вопрос формирования и развития тренерских кадров женского пола, обладающих не только глубокими знаниями в области хоккея, но и пониманием специфики работы с женскими коллективами.

Актуальность. Традиционные подходы к подготовке тренеров, зачастую унаследованные из мужского спорта, не всегда адекватны для работы с женскими командами. Физиологические, психологические и социальные особенности женского организма и менталитета требуют от тренера особых педагогических и методических навыков. Недостаточное внимание к этим аспектам может приводить к замедлению развития спортсменок, снижению их мотивации, повышенному риску травматизма и, как следствие, к стагнации в развитии женского хоккея в целом. Таким образом, актуальность данной темы обусловлена необходимостью адаптации образователь-ных программ и методик подготовки тренеров к реалиям современного женского хоккея, что напрямую влияет на его дальнейший прогресс.

Проблема, цель, задачи

Проблема исследования заключается в наличии существенного разрыва между текущими потребностями современного женского хоккея в высококвалифицированных тренерах женского пола и несовершенством существующих систем их подготовки. Отмечается дефицит методик, учитывающих гендерные особенности тренировочного процесса, специфику мотивации и психологического климата в женских командах, а также недостаток ролевых моделей и специализированных образовательных программ.

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать комплекс педагогических и методических рекомендаций по совершенствованию системы подготовки тренеров женского пола для современного женского хоккея, направленных на повышение качества тренировочного процесса и спортивных результатов.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические и методические основы подготовки спортивных тренеров в целом, выявив их применимость к женскому хоккею.
2. Исследовать специфические педагогические и методические особенности работы с женскими хоккейными командами (физиология, психология, тактика).
3. Выявить основные трудности и барьеры, с которыми сталкиваются тренеры женского пола в процессе своей профессиональной деятельности.
4. Обобщить передовой отечественный и зарубежный опыт подготовки тренеров для женских видов спорта, в частности, хоккея.
5. Разработать рекомендации по адаптации существующих и созданию новых образовательных программ и методик, ориентированных на подготовку тренеров женского пола для современного женского хоккея.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось на основе комплексного применения следующих научных методов:

1. Теоретический анализ литературы: Изучены научные публикации, монографии, диссертации, посвященные теории и методике хоккея, педагогике высшей школы, спортивной психологии, гендерным исследованиям в спорте, а также вопросам подготовки спортивных кадров. Особое

внимание уделялось работам, освещающим специфику женского спорта.

2. Сравнительный анализ: Осуществлен анализ существующих программ подготовки тренеров в ведущих спортивных державах (например, Канада, США, Финляндия) с целью выявления лучших практик и их возможной адаптации для российской системы.

3. Метод обобщения опыта: Изучены материалы конференций, методические рекомендации федераций хоккея, интервью с ведущими тренерами женских команд, спортивными директорами.

4. Анализ статистических данных: Изучалась статистика развития женского хоккея (количество спортсменок, команд, уровень результатов) как индикатор потребностей в тренерских кадрах.

5. Системный подход: Рассмотрение проблемы подготовки тренеров женского пола в женском хоккее как комплексной системы, включающей образовательные, психологические, социальные и организационные аспекты.

Данные методы позволили всесторонне изучить проблему, выявить ключевые факторы, влияющие на подготовку тренеров женского пола, и разработать научно обоснованные рекомендации.

Результаты и их обсуждение

Анализ научной литературы и практического опыта показал, что современный женский хоккей предъявляет к тренерам ряд специфических требований, отличающихся от тех, что предъявляются к тренерам мужских команд. Это обусловлено рядом факторов:

1. Физиологические особенности: Женский организм имеет свои отличия в гормональном фоне, мышечной массе, эластичности связок, что влияет на выносливость, силовые показатели и предрасположенность к определенным видам травм. Тренер должен обладать знаниями в области спортивной физиологии для грамотного построения тренировочного процесса, учитывая менструальный цикл, фазы восстановления и пиковые нагрузки. Методические подходы к развитию силы, выносливости и скорости должны быть адаптированы.

2. Психологические аспекты: Женские команды часто характеризуются более выраженной эмоциональностью, важностью межличностных отношений и групповой сплоченности. Тренер должен обладать высоким уровнем эмпатии, навыками эффективной коммуникации, умением управлять конфликтами, создавать позитивный психологический климат и мотивировать спортсменок, учитывая их индивидуальные особенности. Стереотипы, связанные с "женским" поведением, могут влиять на проявление напористости и агрессии (в спортивном смысле), что требует от тренера особого внимания к развитию этих качеств.

3. Тактические особенности: Несмотря на стремление к унификации тактических схем, женский хоккей может иметь свои нюансы, связанные с уровнем физической мощи и скоростных характеристик. Тренер должен уметь адаптировать тактические построения, исходя из сильных и слабых сторон своей команды и соперника, учитывая специфику игры.

4. Социокультурный контекст: Женский хоккей все еще борется со стереотипами и недостатком поддержки. Тренеры женского пола сталкиваются с необходимостью не только обучать спортивным навыкам, но и быть ролевыми моделями, вдохновлять своих подопечных, помогать им преодолевать социальное давление и развивать уверенность в себе.

На основе проведенного анализа выявлено, что существующие программы подготовки тренеров часто фокусируются на общих аспектах хоккея, оставляя без должного внимания гендерную специфику. Необходима разработка специализированных модулей, включающих:

1. Спортивную физиологию и медицину для женщин: Особенности женского организма, циклы, предрасположенность к травмам, реабилитация.

2. Спортивную психологию женского коллектива: Мотивация, групповая динамика, коммуникация, управление эмоциями, преодоление стереотипов.

3. Специфику тактики и технической подготовки в женском хоккее: Адаптация упражнений, особенности развития сило-

вых качеств без чрезмерной контактной борьбы.

4. Лидерство и управление командой: Формирование лидерских качеств, создание сплоченной команды, разрешение конфликтов.

5. Профессиональная этика и медийная грамотность: Понимание роли тренера как ролевой модели, взаимодействие со СМИ.

Особую важность имеет подготовка тренеров, способных не только передавать знания, но и выступать в роли наставников, менторов, обладающих высокой степенью эмпатии и понимания. Внедрение таких модулей в программы подготовки тренерских кадров, проведение специализированных семинаров и мастер-классов, а также создание площадок для обмена опытом между тренерами женского хоккея позволит значительно повысить качество подготовки специалистов и, как следствие, уровень самого женского хоккея.

Выводы и заключение

Проведенное исследование позволило выявить ряд актуальных педагогических и методических аспектов, требующих пристального внимания при подготовке тренеров женского пола для современного женского хоккея. Недостаточное внимание к гендерной специфике физиологии, психологии и тактики тренировочного процесса является одной из ключевых проблем, ограничивающих поступательное развитие женского хоккея.

Основные выводы заключаются в следующем:

1. Подготовка тренеров женского пола должна выходить за рамки общих методик, принятых в мужском хоккее, и включать специализированные знания о физиологических и психологических особенностях спортсменок.

2. Необходимо активное внедрение в образовательные программы модулей, посвященных спортивной психологии женских команд, коммуникативным навыкам, управлению конфликтами и формированию позитивного климата.

3. Методики технико-тактической подготовки должны быть адаптированы с учетом особенностей женского организма и игрового стиля.

4. Важную роль играет формирование у тренеров навыков преодоления стереотипов, развитие их как ролевых моделей и наставников.

5. Система повышения квалификации тренеров женского хоккея должна быть непрерывной и ориентированной на обмен передовым опытом.

Предложенные в статье рекомендации по совершенствованию педагогических и методических подходов к подготовке тренеров женского пола направлены на создание более эффективной системы, способствующей раскрытию потенциала спортсменок, повышению уровня мастерства и конкурентоспособности женского хоккея в целом. Реализация данных рекомендаций позволит подготовить специалистов, готовых к вызовам современного спорта и способных обеспечить устойчивое развитие этого динамичного направления.

Литература

1. Алексеев А.А. Методика тренировки юных хоккеистов / А.А. Алексеев. М.: Советский спорт, 2010. 216 с.
2. Булгакова Н.Ж. Основы спортивной тренировки / Н.Ж. Булгакова. М. : Физкультура, спорт, туризм, 2013. 300 с.
3. Государев Ю.В. Спортивная психология : учебное пособие / Ю.В. Государев. Москва, 2017. 278 с.
4. Иванов И.И. Гендерные особенности в спортивной подготовке / И.И. Иванов // Теория и практика физической культуры. 2019. № 5. С. 45-48.
5. Министерство спорта Российской Федерации. Методические рекомендации по подготовке тренеров и развитию женского хоккея / minsport.gov.ru. URL: https://minsport.gov.ru
6. Филатов, В.В. Теория и методика избранного вида спорта (хоккей): Подготовка юных хоккеистов 5-6 -летнего возраста в спортивно-оздоровительных группах: учеб. пособие / В.В. Филатов, В.В. Филатов. Санкт-Петербург, 2013. 128 с.

7. Федерация хоккея России. Программа развития женского хоккея в России / Официальный сайт Федерация хоккея России. URL: https://fhr.ru.
8. Федерация хоккея России. Методические материалы по подготовке тренеров по хоккею с шайбой / Официальный сайт Федерация хоккея России. URL: https://fhr.ru.
9. International Olympic Committee. Women in Sport resources / olympic.org. URL: https://www.olympic.org/women-in-sport.
10. Открытые научные публикации по педагогике спорта и управлению спортивными программами / CyberLeninka. URL: https://cyberleninka.ru.

Финансирование. Исследование не имело спонсорской поддержки.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Бадьина А.Р. Подготовка тренеров женского пола для современного женского хоккея / А.Р. Бадьина // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2025. Том 7, № 2. С. 28-33.

Сведения об авторах
Бадьина А.Р.
Студентка 4 курса, кафедры футбола и хоккея
Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма
Казань, Россия
Email: anastasia.badina@bk.ru

ACTUAL PROBLEMS OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY
2025, vol. 7, no. 2, pp. 28-33.

TRAINING OF FEMALE COACHES FOR MODERN WOMEN'S ICE HOCKEY

Badina A.R.
Student, Department of Football and Hockey,
Volga State University of Physical Culture, Sport and Tourism,
Kazan, Russia
Email: anastasia.badina@bk.ru

Abstract. This article analyzes the current pedagogical and methodological issues related to the training and professional development of female coaches in modern women's hockey. It examines the specifics of the training process, the psychological characteristics of working with women's teams, and the need to adapt traditional methods. Paths to improve the quality of training for coaching staff are proposed to foster the progress and competitiveness of women's hockey.

Keywords: women's hockey, coaches, coach education, sports pedagogy, training methodology, female physiology, sports psychology.

Information about the author
Badina A.R.
Student, Department of Football and Hockey,
Volga State University of Physical Culture, Sport and Tourism,
Kazan, Russia
Email: anastasia.badina@bk.ru

Поступила в редакцию 18.01.2026. Прошла рецензирование и рекомендована к опубликованию 20.02.2026.

Это произведение доступно по лицензии Creative Commons «Attribution-NonCommercial» («Атрибуция – Некоммерческое использование») 4.0 Всемирная – https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

УДК 378.147:331.45

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ОХРАНЕ ТРУДА

Князева Олеся Евгеньевна
Старший преподаватель кафедры инженерная экология
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства
Пенза, Российская Федерация
ORCID ID: 0000-0002-2546-3891
SPIN-код: 2475-2229, **AuthorID:** 958756
E-mail: kolchina_o.e@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки будущих специалистов по охране труда в условиях современного образования. Актуальность исследования обусловлена повышением требований к безопасности производственных процессов и необходимостью формирования у студентов не только теоретических знаний, но и практической готовности к предотвращению рисков. Анализируются педагогические методы (активные, интерактивные, проблемно-ориентированные), способствующие эффективному формированию профессиональных компетенций. Особое внимание уделяется методу кейс-стади, тренингам и имитационному моделированию как средствам интеграции теории и практики. В заключении делаются выводы о необходимости системного внедрения данных методов в образовательный процесс вузов.

Ключевые слова: охрана труда, педагогические методы, компетентностный подход, метод кейсов, имитационное моделирование, безопасность жизнедеятельности, готовность специалиста.

Актуальность. Современное производство характеризуется высокой сложностью технологических процессов, внедрением новых материалов и ростом антропогенной нагрузки на окружающую среду. В этих условиях роль специалиста по охране труда выходит далеко за рамки простого контроля за соблюдением нормативов. Сегодня это ключевая фигура в системе управления рисками, от профессионализма которой напрямую зависят жизнь и здоровье работников, а также экономическая стабильность предприятия.

Цель исследования: выявить и обосновать наиболее эффективные педагогические методы, направленные на формирование готовности будущих специалистов по охране труда к профессиональной деятельности.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической и нормативной литературы, обобщение педагогического опыта, моделирование профессиональных ситуаций, анкетирование и наблюдение.

Результаты и их обсуждение

Анализ образовательной практики показывает, что традиционные методы обучения (лекции, семинары, устный опрос) зачастую не обеспечивают должного уровня сформированности профессиональной го-

товности. Выпускники, владея теоретической базой (знание законов, ГОСТов, инструкций), испытывают значительные затруднения в ситуациях неопределенности, при необходимости быстрого принятия решений в условиях стресса или при организации профилактической работы с персоналом.

Таким образом, возникает противоречие между потребностью общества в компетентных специалистах по охране труда, способных к активной превентивной деятельности, и недостаточной разработанностью педагогических методов, целенаправленно формирующих эту готовность в условиях высшего образования. Теоретико-методологическую основу исследования составили компетентностный подход (В.И. Байденко, А.В. Хуторской), определяющий результат образования через способность применять знания на практике, и контекстный подход (А.А. Вербицкий), предполагающий моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности в процессе обучения [1,3].

Для решения поставленных задач использовался комплекс методов:

- теоретический анализ научно-педагогической и методической литературы по проблеме подготовки кадров в области безопасности труда;
- изучение и обобщение педагогического опыта профильных кафедр технических вузов;
- моделирование педагогических ситуаций.

Понятие «готовность» специалиста по охране труда рассматривается как интегративное качество личности, включающее мотивационно-ценностный компонент (понимание значимости сохранения жизни и здоровья людей), когнитивный (система профессиональных знаний) и деятельностно-практический (умения и навыки безопасной организации труда, владение технологиями профилактики).

Формирование данной готовности невозможно через пассивную передачу информации. Необходим переход от информационно-иллюстративных методов к активным и интерактивным.

1. Метод анализа конкретных ситуаций (Case-study)

Это один из самых эффективных методов в подготовке специалистов по охране труда. Студентам предлагаются реальные материалы расследований несчастных случаев на производстве или потенциально опасные ситуации. *Педагогическая ценность:* работа с кейсом позволяет студенту погрузиться в контекст будущей профессии. Анализируя причины происшествия (технические, организационные, человеческий фактор), студент учится выстраивать причинно-следственные связи. Обсуждение в группе развивает коммуникативные навыки, необходимые для взаимодействия с различными службами предприятия.

2. Имитационное моделирование и деловые игры Специфика работы специалиста по охране труда заключается в том, что многие процессы невозможно отработать на реальном производстве без риска. Здесь на помощь приходит игровое моделирование.

*Пример:*разработка и проведение «Дня охраны труда» в учебной аудитории, где часть студентов выступает в роли администрации, часть — в роли рабочих, а будущий специалист должен провести инструктаж, проверить знания или убедить «рабочих» использовать средства индивидуальной защиты. *Результат:* метод формирует психологическую готовность к публичным выступлениям, учит аргументировать требования безопасности, развивает гибкость мышления в нестандартных ситуациях.

3. Тренинговые технологии. Для специалиста по охране труда критически важны навыки оказания первой помощи и действия в чрезвычайных ситуациях. Тренинг (в отличие от лекции) позволяет довести эти навыки до автоматизма. *Специфика применения:* отработка алгоритмов действий при пожаре, при поражении электрическим током, при падении с высоты. Использование манекенов, тренажеров и имитаторов поражений создает эффект присутствия и снижает риск растерянности в реальной критической ситуации.

4. Проблемно-ориентированное обучение (Project-Based Learning)

Данный метод предполагает выполнение студентами проектных заданий, максимально приближенных к реальным производственным задачам. Например, разработка раздела коллективного договора по охране труда для конкретного предприятия, проведение (виртуальной) специальной оценки условий труда на рабочем месте или создание программы производственного контроля. Такой подход стимулирует исследовательскую активность, учит работать с нормативной документацией (которая постоянно меняется) и видеть конечный результат своей деятельности [2].

Анализ показывает, что внедрение указанных методов сталкивается с определенными трудностями. Во-первых, это необходимость высокой квалификации самого преподавателя, который должен выступать не просто транслятором знаний, а модератором и фасилитатором. Во-вторых, требуется материально-техническая база: тренажеры, компьютерные программы-симуляторы, доступ к базам реальных предприятий.

Тем не менее, эффективность данных методов очевидна. Они трансформируют учебный процесс: знания перестают быть «мертвым грузом», а превращаются в инструмент решения профессиональных задач. У будущего специалиста формируется не просто эрудиция, а именно готовность — способность мобилизовать свои знания, умения и личностные качества в конкретной рабочей обстановке.

Важно отметить, что эти методы должны применяться не эпизодически, а системно, дополняя друг друга. Например, теоретический блок по оценке рисков должен закрепляться решением кейсов, а затем — деловой игрой по разработке мероприятий по снижению этих рисков.

Заключение

Формирование готовности будущих специалистов по охране труда к профессиональной деятельности является сложной педагогической задачей.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что наиболее перспективными педагогическими методами в данной области являются:

1. **Активные методы** (дискуссии, «мозговой штурм»), развивающие критическое мышление.
2. **Интерактивные методы** (кейс-стади, деловые игры), моделирующие профессиональный контекст.
3. **Практико-ориентированные метод** (тренинги, проекты), формирующие устойчивые профессиональные навыки.

Литература

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 2018. 207 с.
2. Соловьев А.Н. Использование кейс-метода при подготовке специалистов по техносферной безопасности // Безопасность жизнедеятельности. 2023. № 5. С. 57-61.
3. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие. М.: Эйдос, 2019. 73 с.

Финансирование. Исследование не имело спонсорской поддержки.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Князева О.Е. Педагогические методы формирования готовности будущих специалистов по охране труда / О.Е. Князева // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2025. Том 7. № 2. С. 34-37.

Сведения об авторе
Князева Олеся Евгеньевна
Старший преподаватель кафедры инженерная экология

Пензенский государственный университет архитектуры и строительства
Пенза, Российская Федерация
ORCID ID: 0000-0002-2546-3891
SPIN-код: 2475-2229, **AuthorID:** 958756
E-mail: kolchina_o.e@mail.ru

ACTUAL PROBLEMS OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY
2025, vol. 7, no. 2, pp. 34-37.

PEDAGOGICAL METHODS OF FORMING THE READINESS OF FUTURE OCCUPATIONAL SAFETY SPECIALISTS

Knyazeva Olesya Evgenievna
Senior Lecturer at the Department of Environmental Engineering
Penza State University of Architecture and Construction
Penza, Russian Federation
ORCID ID: 0000-0002-2546-3891
SPIN code: 2475-2229, **AuthorID:** 958756
E-mail: kolchina_o.e@mail.ru

Abctract. The article discusses the problem of professional training of future occupational safety specialists in modern education. The relevance of the research is due to the increased requirements for the safety of production processes and the need for students to develop not only theoretical knowledge, but also practical readiness to prevent risks. The pedagogical methods (active, interactive, problem-oriented) that contribute to the effective formation of professional competencies are analyzed. Special attention is paid to the case study method, trainings and simulation modeling as a means of integrating theory and practice. In conclusion, conclusions are drawn about the need for a systematic implementation of these methods in the educational process of universities.

Keywords: occupational safety, pedagogical methods, competence approach, case study method, simulation modeling, life safety, specialist readiness.

Information about the author
Knyazeva Olesya Evgenievna
Senior Lecturer at the Department of Environmental Engineering
Penza State University of Architecture and Construction
Penza, Russian Federation
ORCID ID: 0000-0002-2546-3891
SPIN code: 2475-2229, **AuthorID:** 958756
E-mail: kolchina_o.e@mail.ru

Поступила в редакцию 18.01.2026. Прошла рецензирование и рекомендована к опубликованию 20.02.2026.

Это произведение доступно по лицензии Creative Commons «Attribution-NonCommercial» («Атрибуция – Некоммерческое использование») 4.0 Всемирная – https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/