

RU

Ситуативные упражнения по русскому языку в системе подготовки студентов педагогического колледжа к профессиональной коммуникации

Гац И. Ю.

Аннотация. Статья логически связана с публикацией: Гац И. Ю. Диагностический потенциал современного учебника для системы среднего профессионального образования (на примере дисциплины «Русский язык и культура профессиональной коммуникации педагога») // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2026. Т. 11. Вып 5. <https://doi.org/10.30853/ped20260117>. Цель этой статьи – конкретизация типологической структуры учебника, его дидактических функций в формировании у студентов готовности к профессиональному взаимодействию (с учениками, родителями, коллегами, в конфликтных ситуациях, в условиях документационной регламентации). Новизна исследования заключается в том, что на материале конкретного учебника для среднего профессионального образования (СПО) проведен детальный дидактический анализ ситуативных упражнений и проектных заданий как целостной системы, моделирующей профессиональный дискурс педагога. В отличие от предшествующей работы, где диагностический аппарат рассматривался в целом, в настоящем исследовании: раскрыт механизм реализации принципа профессионально-ситуативного моделирования через конкретные типы упражнений; показано, как в рамках одного учебного издания реализуется преемственность между заданиями, формирующими когнитивный, рефлексивный и этический компоненты профессионально-коммуникативной компетенции; предложена классификация ситуативных упражнений по степени их приближенности к реальной педагогической практике (от анализа к моделированию), что вносит вклад в методику преподавания дисциплин коммуникативного цикла в СПО; обоснована эффективность предложенной системы как ресурса подготовки будущего учителя начальных классов в условиях ограниченного аудиторного времени.

EN

Situational Russian language exercises in the system of training pedagogical college students for professional communication

I. Y. Gats

Abstract. This article is logically linked to the publication: Gats I. Y. Diagnostic potential of a modern textbook for the system of secondary vocational education (on the example of the discipline «Russian language and culture of professional communication of a teacher») // Pedagogy. Theory and Practice. 2026. Vol. 11. Issue 5. <https://doi.org/10.30853/ped20260117>. The article aims to specify the typological structure of the textbook and its didactic functions in developing students' readiness for professional interaction (with pupils, parents, and colleagues, as well as in conflict situations and under conditions of regulatory documentation). The scientific novelty of the study lies in the fact that, based on a specific textbook for secondary vocational education (SVE), a detailed didactic analysis of situational exercises and project tasks is conducted as an integrated system that models the professional discourse of a teacher. Unlike the previous work, which examined the diagnostic apparatus as a whole, this study: uncovers the mechanism of implementing the principle of professional-situational modeling through specific types of exercises; demonstrates how the continuity between tasks forming the cognitive, reflective, and ethical components of professional-communicative competence is realized within a single textbook; proposes a classification of situational exercises based on their proximity to real pedagogical practice (ranging from analysis to modeling), thereby contributing to the methodology of teaching communication-related disciplines in SVE; and substantiates the effectiveness of the proposed system as a resource for training future primary school teachers under conditions of limited classroom time.

Введение

В публикации «Диагностический потенциал современного учебника для системы среднего профессионального образования (на примере дисциплины “Русский язык и культура профессиональной коммуникации педагога”))» (Гац, 2026b) нами была обоснована методическая система контроля коммуникативных умений студентов педагогического колледжа, реализованная в соответствующем авторском учебнике (Гац, 2026a). Диагностический аппарат учебника был описан через единство принципов конструирования, групп оценочных средств и уровневой организации контроля. Идея заключалась в том, чтобы контрольно-диагностические материалы учебника освободили преподавателя от самостоятельной разработки оценочных средств. Однако за рамками той статьи осталось, как именно учебник готовит студентов к живому профессиональному взаимодействию, где знания о нормах языка вступают в противоречие с непредсказуемостью реальной коммуникативной ситуации. Ответ на этот вопрос требует обращения к разделам учебника, где теоретические знания переводятся в плоскость практических действий, – к системе ситуативных упражнений. Полагаем, что такого рода упражнения призваны преодолеть разрыв между знанием нормы и готовностью действовать в нестандартных обстоятельствах профессиональной коммуникации. Обращение к этой системе не случайно. Подготовка учителя начальных классов в системе среднего профессионального образования (СПО) сталкивается с фундаментальным противоречием: академические знания – нормы литературного языка, правила речевого этикета, теоретические модели коммуникации – не гарантируют готовности выпускника к живому общению с учениками, родителями и коллегами. Концепция подготовки педагогических кадров до 2030 года (О Концепции подготовки..., 2022) фиксирует эту проблему, утверждая, что современный учитель решает профессиональные задачи в ситуациях неопределённости, что требует развития рефлексивной позиции и гибкости коммуникативного поведения. Традиционные упражнения, ориентированные преимущественно на освоение языковых норм в изолированных конструкциях, этой задаче не отвечают. Они не дают опыта проживания ситуаций, в которых правильное становится неуместным, а эффективное оказывается неочевидным. Именно этот пробел может восполнить система ситуативных упражнений, заложенная в авторском учебнике.

Исследование направлено на обоснование роли ситуативных упражнений в формировании готовности студентов педагогического колледжа к профессиональному взаимодействию в контексте требований федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) СПО. Среди задач настоящей статьи:

- на основе анализа научной литературы и пособий по профессиональной коммуникации обосновать целесообразность разработки системы ситуативных упражнений для формирования готовности студентов педагогического колледжа к профессиональному взаимодействию;
- представить конкретный дидактический материал в виде групп ситуативных упражнений по моделируемым коммуникативным контекстам;
- рассмотреть структурно-содержательные особенности блока «Профессиональный контекст» разработанного учебника.

Методологической основой для систематизации материалов учебника послужили исследования по проблемам педагогического общения В. А. Кан-Калика (1987), А. А. Леонтьева (2023), А. В. Мудрика (1984), А. П. Панфиловой (2014). При построении методической системы формирования коммуникативно значимых умений студентов СПО мы исходили из принципиальной позиции видного педагога В. А. Кан-Калика: «Профессионально-педагогическое общение – это система, приемы и навыки органичного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемого, содержанием которого являются обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью различных коммуникативных средств» (1987, с. 12). Дополняет это понимание концепция А. В. Мудрика (1984), рассматривающего общение как фактор воспитания, где успешность педагогического воздействия напрямую зависит от умения учителя выстраивать адекватные возрасту и ситуации отношения с учениками. В свою очередь, А. П. Панфилова (2014) акцентирует психологические механизмы общения, в частности, роль обратной связи и эмпатии в профессиональной коммуникации.

Решению задач исследования помогли сравнительно-сопоставительный анализ, метод категориального кодирования и педагогическая интерпретация. Каждое упражнение было отнесено к определённому типу на основе конкретных критериев: 1) моделируемый коммуникативный контекст (*учитель – ученик, учитель – родители, учитель – коллеги, анализ чужого опыта*); 2) дидактическая цель (формирование умения анализировать, трансформировать, проектировать, рефлексировать); 3) уровень сложности. Кодирование проводилось автором дважды с интервалом в три недели; процент совпадения составил 91 процент; расхождения были урегулированы путём повторного анализа спорных единиц. Учитывая, что категориальное кодирование выполнялось одним автором, полученные результаты следует рассматривать как предварительные, требующие последующей кросс-валидации с участием независимых экспертов. С помощью сравнительно-сопоставительного анализа выделенные типы упражнений были соотнесены с требованиями ФГОС СПО по специальности 44.02.02 (Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта..., 2022), примерной рабочей программы (Примерная рабочая программа..., 2024) и профессионального стандарта педагога (Об утверждении профессионального стандарта..., 2013). Осмысление дидактического потенциала упражнений проходило на основе метода педагогической интерпретации: каков вклад определённого упражнения в формирование профессионально-коммуникативной компетенции студента. Анализ проводился в несколько последовательных шагов. На первом были выделены частотные профессиональные коммуникативные ситуации. Затем потребовалось

определить основания, по которым имитирующие эти ситуации упражнения можно классифицировать, и провести категориальную кодировку. После этого выделенные единицы были сгруппированы по типам моделируемых ситуаций. Для содержательной характеристики каждой группы были отобраны и проанализированы типичные представители. Завершающим этапом стало сопоставление выделенных типов упражнений с требованиями профессионального стандарта педагога и ФГОС СПО, а также интерпретация полученных результатов в контексте задач профессиональной подготовки учителя начальных классов. Такие теоретические ориентиры и предопределили понимание педагогической коммуникации как мастерства эффективного взаимодействия, объединяющего лингвистические, психологические и этические аспекты. Эта идея легла в основу разработанного учебника. В нём профессионально-коммуникативная подготовка реализуется через компоненты:

а) теоретический блок «Основы мастерства», содержащий концентрированное изложение материала с дидактическими маркерами (ключевые термины, иллюстративные примеры, переход между дидактическими единицами), а каждый параграф завершается рубрикой «Экспресс-зачёт: проверяем себя», включающей задания, моделирующие профессиональные коммуникативные ситуации;

б) практикум «Речевая лаборатория»;

в) задания блока «Профессиональный контекст» на симуляцию профессиональных ситуаций, публичные выступления и деловую документацию;

г) методические пояснения и целевые установки, сформулированные в предисловии учебника и в разделе «Профессиональный контекст», которые задают ориентиры для студентов и преподавателей.

В силу ограниченного объёма статьи мы характеризуем упражнения из «Речевой лаборатории» и оценочные средства из блока «Профессиональный контекст», не останавливаясь на диагностическом потенциале теоретического блока, который также содержит проблемные вопросы, риторические задания, блок-схемы и опорные мини-конспекты для текущего контроля.

Практическая значимость исследования – в его прямом выходе на методическую работу преподавателя. Разработанные ситуативные упражнения и критерии их оценивания предлагают педагогам опору для занятий по новой дисциплине. При этом сам подход экономит время преподавателя и студентов, а результатом становится социально-профессиональная компетентность – сочетание предметных, личностных и социальных умений (Алексеева, Лапшин, Сорокопуд, 2022). Представленная типология и анализ конкретных упражнений послужат методическим ориентиром для преподавателей педагогических колледжей при организации практических занятий по новой дисциплине «Русский язык и культура профессиональной коммуникации педагога». Разработанные критерии анализа ситуативных упражнений могут быть полезны при проектировании аналогичных заданий для других специальностей СПО.

Обсуждение и результаты

Содержание настоящей статьи **конкретизирует типологическую структуру учебника**, раскрывая дидактические функции в формировании у студентов готовности к профессиональному взаимодействию. Если первая статья отвечала на вопрос, *как устроен контроль*, то вторая – на вопрос, *как именно учебник учит общаться*, фокусируясь на процессуальном компоненте системы – ситуативных упражнениях по русскому языку и педагогической коммуникации. Эта единица анализа присутствует во всех трёх блоках учебника: «Основы мастерства», «Речевая лаборатория», «Профессиональный контекст». В практикуме «Речевой лаборатории» сосредоточены основные ситуативные упражнения, распределённые по 13 практическим занятиям (восемь упражнений в каждом – верхняя граница, при которой дифференциация ещё остаётся управляемой, а внимание студентов не рассеивается). Практика показывает, что включение в одно занятие более восьми ситуативных упражнений ведёт к снижению темпа, нивелированию индивидуальных и групповых форм работы и разрушению эффекта погружения: студенты механически дочитывают задания, не успевая рефлексировать результат. При шести-восьми упражнениях удаётся выдержать оптимальный ритм (20-25 секунд на инструкцию; 1,5-2 минуты на индивидуальное осмысление; затем обсуждение в паре или группе), сохранить продуктивную плотность занятия и не превратить практикум в беглый обзор. Тематика занятий охватывает ключевые аспекты профессиональной коммуникации: от основ языковой системы и орфоэпических и интонационных норм до этики педагогического общения и деловой документации. Такой охват позволяет говорить о репрезентативности материала для анализа формирования коммуникативной компетенции будущего педагога, что созвучно современным исследованиям в этой области (Маркова, Ишимова, 2022).

В контекст нашего анализа вошли исследования, в которых сообщается о низкой мотивации обучающихся колледжей (Баканова, Капустина, 2022), и работы, посвящённые развитию социально-профессиональной компетентности студентов СПО (Алексеева, Лапшин, Сорокопуд, 2022). В научной литературе проблематизируется оценивание качества профессиональной подготовки. В ряде исследований обосновывается необходимость критериальных методов оценивания в СПО (Табатадзе, Кривобородова, 2024), проведения демонстрационного экзамена (Попова, Попов, Гусева, 2023). Анализируются фонды оценочных средств как инструмент диагностики качества образования (Чистова, Козленкова, Назарова, 2023). Авторы утверждают, что критериальные методы оценивания в СПО зачастую остаются декларативными, а оценочные средства существуют отдельно от учебного издания (Табатадзе, Кривобородова, 2024). В этой связи особое внимание привлекает работа Н. И. Дружковой и её коллег (Дружкова, Делия, Жукова и др., 2021) об экспертизе учебников для СПО. Авторы показывают: даже когда критерии оценки (практико-ориентированность, диагностический аппарат)

сформулированы, их нечёткость создаёт серьёзные проблемы и для эксперта, и для содержательной оценки учебника. Этот вывод напрямую созвучен нашей задаче: предложенная в авторском учебнике система ситуативных упражнений обеспечивает содержательную работу диагностического аппарата. Как отмечают исследователи, «общественная экспертиза подтверждает соответствие издания требованиям фундаментальности, практико-ориентированности, развивающей и воспитательной направленности» (Курникова, Школьников, Васильченко и др., 2021, с. 283). Предлагаемый в учебнике подход к организации ситуативных упражнений рассматривается нами как один из способов преодоления этого разрыва. В русле поиска новых подходов к контролю и оцениванию в СПО выполнена работа Д. А. Бархатовой и Н. И. Пак (2024), посвящённая структурно-ментальному подходу к составлению учебных вопросов. Мы зафиксировали, как с помощью специально сконструированных вопросов структурируется учебный материал и направляется мыслительная деятельность студентов. Эта проблематика напрямую связана с задачами нашего исследования, поскольку одним из центральных элементов является система ситуативных заданий, выстроенная по принципам ментальной адекватности, что во многом и определяет её эффективность в преодолении отрыва теории от практики. В работе «Механизмы оптимизации и обновления содержательно-методической подготовки будущих учителей начальных классов» подчёркивается усиление практической направленности обучения в колледжах (Власова, Закирова, Камалова и др., 2023). Констатируется, что традиционная языковая подготовка не обеспечивает в полной мере формирование коммуникативных умений, востребованных в реальной педагогической деятельности. Этот вывод полностью согласуется с проблематикой настоящей статьи.

Как показано в вышерассмотренных публикациях, традиционные упражнения, ориентированные преимущественно на усвоение лингвистической теории и отработку нормативного аспекта речи, недостаточны для формирования готовности студента к решению профессиональных задач в ситуациях неопределённости, где необходимо умение гибко применять коммуникативные умения в живом, часто непредсказуемом общении с учениками, родителями, коллегами. Эту идею задаёт суждение А. А. Леонтьева (2023), рассматривавшего педагогическое общение как профессиональное общение преподавателя с учащимися, направленное на создание благоприятного психологического климата. Из этого следует принципиальный вывод: на занятиях в колледже необходимо погружение в ситуации, где от студентов потребуется выбор и рефлексия.

Для цели настоящего исследования мы сознательно выходим за рамки сугубо педагогических изданий. Обращение к пособиям, адресованным сфере сервиса и туризма (Рачеева, 2023), техническим и производственным специальностям (Гарькуша, 2023), а также педагогической сфере (Львова, 2025), обнажает системную проблему: дефицит продуктивных заданий на неподготовленную диалогическую речь – общий для всего профессионального образования. Анализ пособий отчётливее выявляет разрыв между декларируемой практико-ориентированностью и реальным задачным аппаратом, тяготеющим к репродуктивным форматам (Гарькуша, 2023; Рачеева, 2023; Львова, 2025). Так, мы обратили внимание на скромную долю продуктивных заданий, которые мотивировали бы студентов к построению высказываний в разных коммуникативных ситуациях. Задачный аппарат учебника «Основы культуры профессионального общения» (Рачеева, 2023) репрезентативен для иллюстрации подхода, свойственного многим учебным изданиям по коммуникативным дисциплинам в системе СПО. Заявленные в аннотации творческие задания, деловые игры, тренинги и круглые столы создают впечатление практико-ориентированности. Однако при детальном рассмотрении большинство из предлагаемых заданий тяготеет к репродуктивно-подготовительному формату: *составьте презентацию; подготовьте сообщение, выбрав одну из предложенных тем; подготовьтесь к круглому столу*. Сами по себе эти формулировки не являются недостатком. Но они фиксируют студента в позиции готовящегося к общению, а не участвующего в нём. Студент остаётся в зоне «безопасного» монолога, минуя ситуацию спонтанного диалога, где требуется мгновенная реакция на реплику собеседника, этический выбор в условиях дефицита времени. Аналогичным образом выстроен контроль в учебном пособии «Профессиональное общение» (Гарькуша, 2023). Его структура содержит блок «Темы и вопросы для самоконтроля», прикреплённый к пяти дидактическим единицам. Характер вопросов исключительно репродуктивный: *дайте понятие или раскройте понятие, назовите, опишите, охарактеризуйте* и под. Позиция студента пассивна, он фиксатор и транслятор сведений, не участник профессионального диалога. В учебном пособии «Культура речи и деловое общение педагога» (Львова, 2025) содержатся 36 вопросов для обсуждения, направленных в первую очередь на воспроизведение теоретического материала, и два практических модуля, включающих 76 заданий. Представленные задания качественны и методически выверены: студентам предлагается пересказать, описать, выявить культурно-речевые нарушения. Однако их вектор преимущественно репродуктивно-аналитический. Студент выступает в роли наблюдателя (*познакомьтесь/ознакомьтесь, найдите, подберите, определите, изучите, соотнесите*), но редко оказывается в ситуации, где требуется самостоятельно сконструировать высказывание в условиях профессиональной неопределённости – выбрать интонацию для разговора с учеником, переформулировать обвинение в совместную просьбу о помощи или аргументированно отстоять свою позицию в конфликте с коллегой. Для себя мы выделили 6 заданий продуктивного характера, среди них: № 35 «Составьте и разыграйте диалог деловых переговоров (минимум десять реплик от коммуниканта) в сфере образования по следующим инструкциям. <...>» (Львова, 2025, с. 165-166) или № 39 «Возьмите на себя роль ведущего дискуссии по обсуждению профессиональной проблемы. <...>» (Львова, 2025, с. 171). Иными словами, в пособиях подобного типа тренируется знание о коммуникации (нормы, правила, приёмы), но не формируется опыт действия в коммуникации – тот самый опыт, который превращает выпускника колледжа из носителя знаний о педагогическом общении в его эффективного практика. Именно этот разрыв восполняет система ситуативных упражнений, реализованная в авторском учебнике. В отличие от преимущественно репродуктивных заданий

в рассмотренных пособиях, предлагаемый корпус заданий ставит студента в позицию активного участника профессионального диалога, требует от него проектирования собственного речевого поведения в условиях многовариантности и ценностного выбора. Предложенная система ситуативных упражнений, во-первых, не требует от преподавателя дополнительного времени на разработку оценочных средств – все задания уже встроены в учебник. Во-вторых, уровневая организация материала (от репродуктивных к продуктивным, от индивидуальных к групповым) позволяет студентам с разным уровнем исходной подготовки работать в зоне ближайшего развития. В-третьих, наличие ключей, образцов и критериев самооценки снижает нагрузку на преподавателя и развивает рефлексивную самостоятельность студента.

В статье представлен дидактический анализ авторской методической системы ситуативных упражнений, реализованной в учебнике (Гац, 2026а). Описание выполнено с позиции разработчика, что позволяет раскрыть внутреннюю логику построения заданий, заложенные принципы моделирования и механизмы формирования профессиональных коммуникативных умений. Итак, материал исследования (методический аппарат учебника, корпус ситуативных упражнений) и его теоретико-методологическое обрамление (труды классиков педагогической коммуникации, современные исследования по проблемам СПО, нормативные документы) позволяют решить следующие поставленные в статье задачи: выделить типологию ситуативных упражнений и соотнести их с требованиями профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов.

Под ситуативным упражнением мы понимаем тип учебного задания, который, в отличие от классического кейса, ориентированного преимущественно на анализ уже случившейся ситуации, требует от студента непосредственного речевого действия, т. е. построения высказывания, трансформации реплики, импровизации в ролевой игре. Если кейс останавливается на этапе, *почему произошло*, то ситуативное упражнение переводит студента к этапу, *как я буду действовать в похожих обстоятельствах*. Ситуативное упражнение включает студента в коммуникативную ситуацию здесь и сейчас, с учётом позиции собеседника, его возраста, эмоционального состояния и этических норм. В зависимости от дидактической цели такие ситуации, согласно типологии, реализованной в учебнике (Гац, 2026а), могут быть:

- проблемными – ищем решения педагогической задачи;
- дискуссионными – обсуждаем спорные вопросы;
- имитационными – моделируем сцены урочно-внеурочной деятельности;
- рефлексивными – анализируем собственный коммуникативный опыт.

Однако при признании важности ситуативных упражнений в современной методической литературе остаётся открытым вопрос об их систематизации. При проектировании заданий для системы СПО исследователи акцентируют внимание на таких характеристиках, как целевая направленность, форма предъявления и источник, что задаёт основания для их классификации (Курникова, Школьников, Васильченко и др., 2021; Дружкова, Делия, Жукова и др., 2021). Взятые по отдельности, подобные классификации не охватывают одновременно все компоненты профессионально-коммуникативной компетенции – от нормативного до этического.



Рисунок 1. Типология ситуативных упражнений в учебнике

Типология ситуативных упражнений выстраивалась нами в соответствии с заложенными в примерной рабочей программе дисциплины (Примерная рабочая программа..., 2024) видами профессиональной коммуникативной деятельности. Содержательный анализ позволил выделить четыре типологические группы ситуативных упражнений, различающихся по моделируемому коммуникативному контексту (см. Рисунок 1).

Реализация принципа профессионально-ситуативного моделирования достигается за счёт того, что каждое упражнение воспроизводит узнаваемую профессиональную коллизию: учебный диалог на уроке, разговор с родителем, дискуссия с коллегой на педсовете, анализ конфликтной ситуации из школьной практики. Моделирование осуществляется через три механизма: 1) введение в задание ролевых позиций участников (*учитель, ученик, родитель, администратор*); 2) включение контекстных деталей (возраст, эмоциональное состояние участников, обстановка); 3) предъявление коммуникативной задачи, не имеющей однозначного алгоритмического решения (убедить, успокоить, переформулировать, найти компромисс). В отличие от традиционных упражнений ситуативное моделирование погружает в коммуникативное событие, требующее одновременного учёта нормы, контекста и этических ограничений. Критериями выделения групп упражнений выступили:

- тип коммуникативного партнёра (ученик, родитель, коллега);
- институциональный контекст (урок, внеурочная деятельность, родительское собрание, педсовет, деловая переписка);
- преобладающая коммуникативная цель (информирование, убеждение, координация, разрешение конфликта).

Содержательная обработка 104 упражнений из блока «Речевая лаборатория» привела нас к четырём устойчивым типам профессиональных коммуникативных ситуаций. Основаниями для дифференциации послужили тип коммуникативного партнёра и институциональный контекст взаимодействия. Далее предлагается развёрнутая характеристика каждой группы с примерами из учебника «Русский язык и культура профессиональной коммуникации педагога».

Первый тип упражнений отражает ситуации *учитель – ученик* – охватывает немногим больше трети всех заданий этой группы (38 из 104). Их дидактический пафос – преодоление разрыва между знанием нормы и способностью встроить её в живое, возрастно-чувствительное общение. Характерно, что учебник избегает прямого моделирования идеальных образцов. В упражнении 3.8, основанном на узнаваемом фрагменте из повести В. Ф. Тендрякова «За бегущим днём», студент оказывается перед парадоксом: учитель внешне безупречно выполняет свои функции, но подлинного взаимодействия не происходит. Диагностика этого разрыва – аналитическая задача: почему формально правильные действия не приводят к коммуникативной цели? Завершающее задание (спроектировать свой вариант диалога) переводит рефлексию из созерцательной в **проектно-преобразовательную** плоскость. Студент попадает в ситуацию двойной рефлексии: он наблюдает за тем, как учитель рефлексировал по поводу своей неудачной коммуникации. При этом у студента формируются умения анализировать компоненты коммуникативной ситуации, диагностировать причины коммуникативной неудачи и проектировать альтернативные речевые стратегии. Значимый подтип внутри этой группы – задания на технику речи как смыслообразование. Дидактический потенциал упражнений первого типа особенно наглядно проявляется в заданиях на трансформацию стандартных педагогических формулировок (*Откройте учебники; Запишите правило; Кто знает ответ?*) в речь, ориентированную на удержание внимания и познавательного интереса младших школьников. В учебнике используется приём сопоставления нейтральных (инструктивно-директивных) и метафорически насыщенных вариантов речевых действий в типовых учебных ситуациях: приветствие, мотивация, команда к действию, опрос, постановка задания, групповая работа, анализ ошибок, смена деятельности, рефлексия, объяснение сложной темы, креативное задание, финал урока. Упражнение 12.6 (разработка партитуры выразительного чтения) на первый взгляд кажется строго тренировочным. Однако структура задания вынуждает студента последовательно пройти три позиции: интерпретатора текста (выявление смысловых доминант), режиссёра собственного голоса (выбор фонетических средств) и исполнителя. Текст выступает **средством диагностики** способности студента переводить смысл в звучащую речь – ключевое умение для учителя начальных классов, ежедневно читающего детям вслух. Студент учится выбирать фонетические средства выразительности в соответствии с коммуникативной задачей, совершенствует технику выразительного чтения.

Второй тип упражнений включает ситуации *учитель – родители*. Их около 15% заданий. Они построены на диагностируемом противоречии между двумя речевыми стратегиями: констатирующе-обвинительной (*Ваш ребёнок совсем не старается!*) и побудительно-кооперативной (*Давайте разберёмся, как помочь вашему сыну*). Эмпирические наблюдения за выполнением этих упражнений студентами показывают, что затруднение вызывает **переход от фиксации факта (не старается) к его коммуникативной интерпретации** как запроса на совместное действие. Учебник фиксирует этот переход через требование эксплицировать, какие нравственные принципы нарушены в исходном высказывании и какие – восстановлены в преобразованном. Студенты в микрогруппах анализируют и языковую форму, и коммуникативные последствия каждого высказывания. Задание помогает освоить переход от обвинения к сотрудничеству. В рамках второго типа особый подтип составляют упражнения на этическую рефлексию в условиях профессиональной дилеммы. Их специфика в том, что студент не может опереться на однозначную норму или алгоритм: любой выбор имеет негативные последствия. В учебнике эта проблематика развёрнута через сравнение журналистской и педагогической дилемм (упражнение 4.4), ролевую игру «агрессивный родитель» (4.5), анализ и трансформацию

конфликтотенных высказываний (4.6) и, наконец, дебаты о приоритете справедливости или милосердия в ситуации, когда ученик признался в списывании (4.7). Обнажение зоны ценностного выбора, где сталкиваются долг перед коллегами и доверие ученика, профессиональная объективность и эмпатия, приближает учебное задание к реальной педагогической практике, где почти никогда не бывает абсолютно верных или абсолютно неверных решений, а есть выбор. В отличие от заданий, предполагающих однозначное следование норме, такие упражнения готовят будущего педагога к ситуациям, где любое речевое решение требует рефлексии его последствий – для ученика, для отношений с коллегами, для профессиональной репутации. Характерно, что одно из заданий (4.7) требует от студента аргументировать позицию и затем найти компромисс – навык, непосредственно востребованный в жизни.

Третий тип упражнений – с ситуациями, где отражена профессиональная коммуникация *учитель – коллеги* – представлен в учебнике заданием на сопоставление двух текстов об одной и той же профессиональной проблеме (упражнение 2.1). Один из текстов имитирует стихийную, «засорённую» бытовизмами и штампами речь. Студентам предлагается объяснить, почему такая речь не может быть признана образцом профессиональной коммуникации. Второй, эталонный, текст принадлежит учёному – М. Р. Львову. Дидактический интерес этого задания – в установке границы между бытовым и профессиональным регистрами общения. Адресованный студенту ключевой вопрос: почему коллега, говорящий так, утрачивает доверие аудитории и профессиональный авторитет. Такой ракурс переводит задание из области формальной правки текста в сферу социолингвистической диагностики профессиональной речи. Есть и задание на анализ диалога из рассказа В. М. Шукшина «Срезал». Интерес для подготовки педагога заключается в **механизмах псевдообщения**, которые он обнажает: внешне диалог состоялся, но подлинного взаимопонимания не возникло. Студентам предлагается проанализировать диалог с позиций теории коммуникации: определить цели участников, способы кодирования информации, наличие или отсутствие обратной связи – порассуждать, почему участники разговора не слышат друг друга. Такой ракурс направляет внимание обучающихся на **социально-психологическую диагностику** коммуникативных стратегий.

Четвёртый тип – упражнения на *рефлексию чужого коммуникативного опыта*. В отличие от первых трёх, они не требуют от студента непосредственного моделирования собственного высказывания; их задача – сформировать **аналитическую оптику**, способность видеть в чужом тексте нормативные, стилистические и этические дефекты. Типичное задание этого типа – редактирование фрагмента выступления педагога на родительском собрании, где намеренно смешаны разные типы ошибок. Выполнение вынуждает студента занять рефлексивную позицию: *Обоснуйте, почему предложенная вами правка адекватна коммуникативной ситуации*. Преемственность заданий в учебнике выстроена по логике восхождения: от когнитивного компонента (диагностика понимания норм в рубрике «Экспресс-зачёт») через рефлексивный (анализ чужого коммуникативного опыта, самоанализ собственных речевых действий в «Речевой лаборатории») к этическому (решение профессиональных дилемм, ценностный выбор в проектных заданиях и дискуссионных темах). Такая логика обеспечивает поэтапное формирование готовности к профессиональной коммуникации логично. Так как при разработке учебника мы руководствовались нормативными документами (Проверка качества учебников..., 2021), то логично установить прямую связь между выделенными типами ситуативных упражнений и конкретными требованиями нормативных документов. В Таблице 1 и Таблице 2 показано, как скоординированы типы ситуативных упражнений с требованиями примерной рабочей программы учебной дисциплины «ОП.04 Русский язык и культура профессиональной коммуникации педагога» (Примерная рабочая программа..., 2024) и профессиональным стандартом «Педагог» (Об утверждении профессионального стандарта..., 2013).

Таблица 1. Соответствие типов ситуативных упражнений примерной рабочей программе СПО (специальность 44.02.02 «Преподавание в начальных классах»)

Общая компетенция (ОК) / Профессиональная компетенция (ПК)	Тип ситуативных упражнений	Индикаторы сформированы
ОК-03 – планировать и реализовывать собственное профессиональное и личностное развитие	Группа 1 (учитель – ученик) Группа 4 (рефлексия)	Способен анализировать чужой коммуникативный опыт, выявлять собственные дефициты, уметь их преодолевать
ОК-04 – работать в коллективе и команде, взаимодействовать с руководством, коллегами и социальными партнёрами	Группа 3 (коллеги)	Готов к участию в обсуждении, аргументирует свою позицию, составляет служебные документы
ПК-1.7 – организовывать индивидуальную и совместную учебную деятельность обучающихся	Группа 1 (учитель – ученик)	Способен объяснить учебный материал с учётом возрастных особенностей
ПК-2.6 – организовывать взаимодействие с родителями (законными представителями)	Группа 2 (учитель – родители)	Готов к трансформации конфликтотенных высказываний, умеет обращаться к родителям
ПК-3.5 – участвовать в деятельности педагогического коллектива	Группа 3 (коллеги, администрация)	Способен выступить публично, участвует в дискуссии по профессиональным проблемам

Обратимся к рассмотрению структурно-содержательных особенностей блока «Профессиональный контекст», который присутствует в двух разделах учебника. Компоненты указанного блока: 1) тестовые задания для рубежного контроля разных типов; 2) письменные контрольные работы трёхчастной модели; 3) тематика сочинений-рассуждений и эссе; 4) комплекс проектных заданий; 5) перечень тем для публичных выступлений

и обсуждений; 6) дискуссионные темы, направленные на формирование ценностно-смысловых установок и этических ориентиров будущего педагога. С методической точки зрения важно, что блок занимает ключевое место в общей системе контроля, поскольку здесь происходит принципиальный переход от диагностики отдельных, локальных знаний и умений к интегративной оценке сформированности профессиональных компетенций в их целостности. Если экспресс-зачёты в блоке «Основы мастерства» ориентированы на текущую самодиагностику, проверку усвоения понятий, а упражнения в «Речевой лаборатории» интегрируют контроль непосредственно в процесс формирования практических умений, то «Профессиональный контекст» аккумулирует результаты предшествующих этапов. Он выводит диагностику на профессионально-педагогическую рефлексию, готовит к самостоятельной деятельности в реальных ситуациях педагогического общения.

Таблица 2. Соответствие профессиональному стандарту педагога

Трудовая функция	Тип ситуативных упражнений	Пример задания
Развитие у обучающихся познавательной активности	Группа 1 (учитель – ученик)	Объясните с использованием бытового типа коммуникации
Формирование навыков поведения в изменяющейся среде	Группа 4 (рефлексия)	Выявите в коммуникации деструктивные стратегии
Общение с родителями (законными представителями)	Группа 2 (учитель – родители)	Преобразуйте <i>вы-сообщение</i> в <i>я-сообщение</i>
Ведение документации	Группа 3 (коллеги, администрация)	Составьте служебную записку, приказ, уведомление

Проиллюстрируем сказанное конкретными примерами. Так, тестовые задания по разделу «Культура речи» включают не только традиционные вопросы на знание норм, но и такие, как задание 1.4, где студенту предлагается исправить фрагмент выступления педагога на родительском собрании: «Добрый вечер, уважаемые родители! Хотелось бы поднять вопрос об успеваемости ваших деток. К сожалению, многие учащиеся не тянут программу, особенно по математике. Мы с коллегами намучились, но всё равно не можем их вытянуть на нормальный уровень». Выполнение подобного задания диагностирует способность студента увидеть коммуникативные ошибки разных типов: неуместное использование уменьшительно-ласкательных форм, нарушение грамматического управления, этически некорректные формулировки – и предложить их адекватную замену.

Материалы «Профессионального контекста» привлекаются не столько в конце изучения раздела, сколько являются составной частью большинства занятий по дисциплине. Новизна содержательного наполнения блока «Профессиональный контекст» проявляется в нескольких существенных аспектах. Первое – сам характер проектных заданий, тематика которых распределена по двум направлениям: исследовательское (эволюция языковых норм, язык и мышление, коммуникативные качества речи) и прикладное, непосредственно ориентированное на профессиональную деятельность педагога. Темы «Идеальный документ: анализ ошибок в деловой переписке», «Оформляем протоколы школьных мероприятий», «Эффективные служебные записки: как добиться решения вопроса» непосредственно соотносятся с документационным обеспечением профессиональной деятельности учителя и учитывают требования закона от 08.08.2024 № 328-ФЗ «О внесении изменений в статьи 29 и 47 Федерального закона “Об образовании в Российской Федерации”» (<http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202408080133>), ограничивающего бюрократическую нагрузку на педагогов. Проекты формируют профессионально-правовую компетентность: осваиваются алгоритмы создания служебной документации, что непосредственно готовит студента к выполнению требований законодательства. Кроме того, умение работать с документами является одним из контролируемых компонентов демонстрационного экзамена по компетенциям, связанным с преподаванием в начальных классах. Одним словом, проектные задания выполняют двойную функцию: они обеспечивают освоение документационной культуры педагога и одновременно готовят студента к процедурам независимой оценки квалификации.

Шкалы оценивания дополнительно ориентируют студента на создание реально работающих продуктов. В задании 8 контрольной работы по разделу «Культура речи» студенту предлагается составить приказ о проведении педагогического совета с соблюдением всех реквизитов – полноценное освоение документационной культуры педагога. Второй аспект касается тематики сочинений-рассуждений и эссе. Она выстроена таким образом, чтобы актуализировать личностный смысл профессионального выбора и стимулировать формирование индивидуальной педагогической позиции. Сочинения (например: *Язык как зеркало национальной культуры: почему педагогу важно это понимать; Почему педагогическое общение всегда творчество?*) ориентированы на осмысление профессионально значимых проблем, тогда как эссе (*Мой первый педагогический опыт: коммуникативные успехи и ошибки; Почему учитель должен быть немного актёром; Если бы правила русского языка были персонажами, кем бы они были?*) обращены к личностной рефлексии. Эссе «Письмо самому себе: какие речевые ошибки я больше не допущу» побуждает студента провести самонаблюдение и сформулировать программу собственного речевого развития. Третий аспект связан с дискуссионными темами, которые затрагивают актуальные, нередко дискуссионные вопросы профессиональной коммуникации: «Можно ли считать заимствования угрозой для русского языка?», «Речевые ошибки учителя: профессиональная катастрофа или повод для развития?», «Цифровой этикет педагога», «Канцелярит или живая речь: дебаты о разумных границах использования официального стиля в образовательном процессе». Подобная проблематика не имеет однозначных решений, что создаёт условия для формирования у студентов собственной аргументированной

позиции и её публичной защиты. Обсуждение «Сквернословие в школе: запрещать или переводить в конструктивное русло?» выводит на понимание психологических механизмов речевого поведения школьника.

С точки зрения формирования профессионально-коммуникативной компетенции блок «Профессиональный контекст» обеспечивает развитие трёх групп умений. Предметные умения включают: применение орфоэпических, лексических, грамматических норм в различных коммуникативных ситуациях; анализ языковых единиц с точки зрения правильности, точности и уместности их употребления; лингвистический анализ текстов различных функциональных стилей и жанров; редактирование и трансформацию текстов профессиональной направленности. Так, задание 2 контрольной работы по разделу «Культура речи» предлагает подобрать три синонима к слову *плохой* для разговора с ребёнком и три синонима для записи в характеристику, а также указать пароним, который нельзя использовать. Студент учится осознавать их этическую уместность в разных контекстах. Профессиональные умения охватывают: речевой самоконтроль и рефлексию коммуникативного поведения; установление педагогически целесообразных взаимоотношений с обучающимися; публичные выступления перед аудиторией; составление профессиональных документов (заявление, доверенность, автобиография, резюме); обсуждение по профессиональным проблемам; защиту индивидуальных и коллективных проектов. Студенту предстоит адаптировать профессиональную лексику для восприятия разными аудиториями. Метапредметные умения предполагают использование словарей, справочников, нормативных документов (к слову, в учебнике информационно-справочный аппарат заявлен); умения интерпретировать профессионально ориентированные тексты, рефлексировать. Задание 3 того же раздела предлагает исправить ошибки в официальном уведомлении родителям: «Уведомляем вас, что ваш сын систематически отсутствует на уроках, что может привести к неаттестации, в связи с этим просим принять меры». Студент ищет замены канцеляризмам, сохраняя при этом официальный тон документа.

Диагностика умений осуществляется в квазипрофессиональных ситуациях, максимально приближенных к реальным. Например, задание 10 не сводит ответ студента к воспроизведению норм официально-делового стиля, правил публичного выступления – студент выступает перед аудиторией с темой на выбор (от «Составляем заявление правильно» до «Резюме педагога: как выделиться среди конкурентов»). Обучающийся не декларирует этические принципы, но разбирает конкретные конфликтные ситуации, например, в задании 9 распознаёт признаки поддельного письма, направленного родителям учеников, составляет официальное обращение директора школы, свободное от выявленных нарушений. Каждый компонент «Профессионального контекста» сопровождается шкалами оценивания, с критериями и показателями успешности выполнения ситуативного задания. Итак, блок «Профессиональный контекст», будучи дидактическим пространством профессионального самоопределения, выполняет формирующую функцию, обеспечивая плавный переход от учебной деятельности к профессиональной. Его системное использование в образовательном процессе позволяет не только объективно оценить уровень сформированности профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя, но и создать условия для её дальнейшего развития в ситуациях, требующих личностного и профессионального выбора.

Избранная автором структура учебного материала и подобранные практико-ориентированные задания приемлемы для освоения будущими педагогами профессиональной коммуникативной компетенции.

Заключение

Проведённый в исследовании анализ научной литературы и учебных пособий по профессиональной коммуникации для системы СПО подтверждает: традиционные упражнения, ограниченные отработкой изолированных языковых норм, не формируют готовности студента к решению профессиональных задач в ситуациях неопределённости. В рассмотренных изданиях доминирует репродуктивно-аналитический формат заданий, фиксирующий студента в позиции наблюдателя, тогда как продуктивные задания, требующие самостоятельного конструирования высказывания, представлены фрагментарно. Это делает актуальной разработку системы ситуативных упражнений, которая восполняет обозначенный разрыв.

Ситуативные упражнения в учебнике для СПО составляют процессуальное ядро методической системы контроля. Они обеспечивают непрерывность формирующего оценивания и создают условия для рефлексивного освоения профессиональных коммуникативных умений – в отличие от традиционных заданий, которые ограничиваются тренировкой нормативных образцов без выхода в реальную коммуникативную практику. Предложенная и обоснованная нами типология включает четыре группы упражнений, выделенных по моделируемому коммуникативному контексту: *учитель – ученик*, *учитель – родители*, *учитель – коллеги*, а также задания на рефлексию чужого коммуникативного опыта. В каждой группе выявлены специфические механизмы: трансформация высказываний, редактирование профессионально ориентированных текстов. Мы показали, что разработанные упражнения реализуют три принципа: текстоцентрический, профессионально-ситуативного моделирования и встроенной рефлексии. Типология непосредственно соотносится с требованиями ФГОС СПО и профессионального стандарта педагога.

Анализ структурно-содержательных особенностей блока «Профессиональный контекст» показал, что его компоненты – тестовые задания разных типов, письменные контрольные работы трёхчастной модели, сочинения-рассуждения и эссе, проектные задания, темы для публичных выступлений и дискуссионные вопросы – функционально связаны. Они выстроены в логику, которая переводит студента от диагностики локальных

знаний и умений к интегративной оценке профессиональных компетенций. В отличие от экспресс-зачётов, ориентированных на текущую самодиагностику, и упражнений «Речевой лаборатории», встроенных в процесс формирования практических умений, блок аккумулирует результаты предшествующих этапов и выводит диагностику на уровень профессионально-педагогической рефлексии. Именно здесь происходит принципиальный переход от учебной деятельности к квазипрофессиональной – через проектирование документов, публичные выступления, решение дискуссионных задач и создание текстов, моделирующих реальные коммуникативные ситуации в педагогической практике.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с эмпирической проверкой разработанной системы. Ближайшая задача – проведение эксперимента в педагогическом колледже с целью оценки динамики сформированности профессионально-коммуникативных умений студентов в процессе освоения дисциплины по учебнику, содержащему разработанную систему ситуативных упражнений. В рамках эксперимента планируется сопоставить диагностические результаты студентов, обучающихся по учебнику со встроенной системой ситуативных упражнений, с результатами студентов, занимающихся по традиционным пособиям, где диагностический аппарат отсутствует или представлен фрагментарно. На основе апробации предполагается разработать методические рекомендации для преподавателей по применению ситуативных упражнений на занятиях дисциплины «Русский язык и культура профессиональной коммуникации педагога» с учётом выявленных принципов конструирования и уровневой организации контроля.

Материалы исследования | Research materials

1. Гарькуша О. Н. Профессиональное общение: учебное пособие. М.: РИОР; ИНФРА-М, 2023.
2. Гац И. Ю. Русский язык и культура профессиональной коммуникации педагога: учебник. М.: КНОРУС, 2026а.
3. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя. М.: Просвещение, 1987.
4. Львова А. С. Культура речи и деловое общение педагога: учебное пособие для среднего профессионального образования. Изд-е 2-е, испр. и доп. М.: Юрайт, 2025.
5. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. М.: Педагогика, 1984.
6. О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.: распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 № 1688-р. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/>
7. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изм. и доп. от 25.12.14 г., 05.08.16 г.): Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н. <https://base.garant.ru/70535556/>
8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах (с изм. и доп.): Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 17.08.2022 № 742. <https://base.garant.ru/405333453/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=mqpdw72uzo999680561>
9. Панфилова А. П. Психология общения: учебник для учреждений высшего образования. Изд-е 3-е, стер. М.: Академия, 2014.
10. Примерная рабочая программа учебной дисциплины «ОП.04 Русский язык и культура профессиональной коммуникации педагога» // Примерная образовательная программа среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах с квалификацией «Учитель начальных классов» (Приложение I): утверждена приказом ФГБОУ ДПО «Институт развития дополнительного образования» № 01-09-229/2024 от 17.06.2024. М.: ИРПО, 2024. https://r1.nubex.ru/s14567-271/f6228_b3/ПП_44.02.02.pdf
11. Проверка качества учебников для колледжей закреплена законодательно // Минпросвещения России. 2021. 27 мая. <https://edu.gov.ru/press/3769/proverka-kachestva-uchebnikov-dlya-kolledzhey-zakreplena-zakonodatelno/?ysclid=mmxqbnsmos180375800>
12. Рачеева Л. А. Основы культуры профессионального общения: учебник. М.: ИТК «Дашков и Ко», 2023.

Источники | References

1. Алексеева Е. Н., Лапшин В. А., Сорокопуд Ю. В. Современные подходы к формированию личности будущих молодых специалистов в условиях высшего и среднего профессионального образования // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 1 (92).
2. Баканова И. Г., Капустина Л. В. Вызовы современной системе среднего профессионального образования и пути их решения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2022. № 4.
3. Бархатова Д. А., Пак Н. И. Структурно-ментальный подход к составлению учебных вопросов // Информатика и образование. 2024. Т. 39. № 6.
4. Власова В. К., Закирова В. Г., Камалова Л. А., Каюмова Л. Р., Сабирова Э. Г., Хаирова И. В. Механизмы оптимизации и обновления содержательно-методической подготовки будущих учителей начальных классов // Образование и саморазвитие. 2023. Т. 18. № 1.

5. Гац И. Ю. Диагностический потенциал современного учебника для системы среднего профессионального образования (на примере дисциплины «Русский язык и культура профессиональной коммуникации педагога») // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2026b. Т. 11. Вып. 5. <https://doi.org/10.30853/ped20260117>
6. Дружкова Н. И., Делия В. П., Жукова О. В., Горбачева А. Ю., Коровина О. Ю., Парамонова М. Ю. Как оценить учебник для системы среднего профессионального образования: проблемы экспертизы // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 2 (42).
7. Курникова Н. С., Школьников М. В., Васильченко А. А., Новикова Л. А., Успенская М. Е., Воробьева М. В. Общественная экспертиза учебно-методических изданий для среднего профессионального образования // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 2 (42).
8. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Изд-е стереотип. М.: URSS, 2023.
9. Маркова Н. Г., Ишимова А. И. Формирование коммуникативной компетентности будущего педагога как индикатора успешной профессиональной деятельности // Самарский научный вестник. 2022. Т. 11. № 2.
10. Попова Т. И., Попов А. С., Гусева С. Ю. К вопросу контроля знаний обучающихся по гуманитарным и педагогическим дисциплинам // Наука и образование. 2023. Т. 6. № 1.
11. Табатадзе Л. М., Кривобородова Е. Ю. Критериальные методы оценивания в системе среднего профессионального образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Современный колледж». 2024. № 4 (12).
12. Чистова Я. С., Козленкова Е. Н., Назарова Л. И. Фонды оценочных средств как инструмент диагностики качества профессионального образования // Агроинженерия. 2023. Т. 25. № 4.

Информация об авторах | Author information



Гац Ирэн Юрьевна¹, д. пед. н., доц.

¹ Государственный университет просвещения, г. Москва



Iren Yurievna Gats¹, Dr

¹ Federal State University of Education, Moscow

¹ iju.gats@suppros.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 27.04.2026; опубликовано online (published online): 25.06.2026.

Ключевые слова (keywords): профессиональное взаимодействие; ситуативные упражнения; моделирование педагогических ситуаций; подготовка учителя начальных классов; professional interaction; situational exercises; modeling of pedagogical situations; primary school teacher training.