Научный рецензируемый журнал о проблемах и перспективах образования в России и зарубежом

Педагогический журнал

Том 16, № 1А, 2026.
С. 1-371.

Издательство «АНАЛИТИКА РОДИС»

Московская область, г. Ногинск

Peer-reviewed academic journal on the problems and prospects of education in Russia and abroad

Pedagogical Journal

January 2026, Volume 16, Issue 1A.
Pages 1-371.

ANALITIKA RODIS publishing house

Noginsk, Moscow region

«Педагогический журнал»
Том 16, № 1А, 2026

Выпуски журнала издаются в двух частях: А и В. Периодичность части А – 12 номеров в год. Периодичность части В – 12 номеров в год.

Все статьи, публикуемые в журнале, рецензируются членами редсовета и редколлегии, а также другими ведущими учеными.

Доманский Валерий Анатольевич, доктор педагогических наук (5.8.2), профессор, профессор кафедры международного бизнеса, менеджмента и туризма, ***Государственный университет морского и речного флота им. адмирала С.О. Макарова*** – главный редактор журнала.

Петрунёва Раиса Морадовна, доктор педагогических наук (5.8.7), доцент, профессор кафедры истории, культуры и социологии, ***Волгоградский государственный технический университет*** – заместитель главного редактора.

В журнале рассматриваются вопросы профессионального обучения, подготовки, переподготовки и повышения квалификации во всех видах и уровнях образовательных учреждений, предметных и отраслевых областях, включая вопросы управления и организации учебно-воспитательного процесса, прогнозирования и определения структуры подготовки кадров с учетом потребностей личности и рынка труда, общества и государства, а также значимые результаты и достижения фундаментальных и теоретико-прикладных исследований в области педагогики и инновационных технологий в образовании. Авторами статей являются ведущие специалисты в области педагогической науки, а также исследователи, работающие над диссертациями.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов.

«Педагогический журнал» включен в «**Перечень рецензируемых научных изданий**, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» в соответствии с приказом Минобрнауки России от 25 июля 2014 г. № 793 с изменениями, внесенными приказом Минобрнауки России от 03 июня 2015 г. № 560 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 25 августа 2014 г., регистрационный № 33863), вступившим в силу 1 декабря 2015 года.

Генеральный директор издательства	Е.А. Лисина
Главный редактор	В.А. Доманский, доктор педагогических наук (5.8.2)
Зам. главного редактора	Р.М. Петрунёва, доктор педагогических наук (5.8.7)
Научный редактор и переводчик	А.А. Маркова
Корректоры	Л.Л. Куприянчик, Ф.А. Ильина, И.С. Злобина
Переводчики	И.С. Злобина, Е.А. Злобина, В.И. Лукьянчикова
Дизайн и верстка	М.А. Пучков, М.Л. Песчаная
Адрес редакции и издателя	142400, Московская область, Ногинск, ул. Рогожская, 7
Телефоны редакции	+7 (495) 210 0554; +7 915 056 9894
E-mail	info@publishing-vak.ru
Сайт	http://www.publishing-vak.ru

Журнал издается с октября 2011 г. Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
Свидетельство о регистрации СМИ:
ПИ № ФС77-43675 от 24.01.2011.

ISSN 2223-5434.

Учредитель и издатель: Общество с ограниченной ответственностью «АНАЛИТИКА РОДИС».

Индекс по Каталогу периодики «Урал-Пресс»: **42957** «Педагогический журнал».

Цена договорная. Печ. л. 48,75. Формат 60x90/8.

Дата выхода в свет: 30.12.2026.

Печать офсетная. Бумага офсетная. Периодичность: 12 раз в год. Тираж 1000 экз. Заказ № 5193.

Отпечатано в типографии «Книга по Требованию». 127918, Москва, Сущевский вал, 49.

"Pedagogical Journal"
January 2026, Volume 16, Issue 1A

The issues of the journal are published in two parts: A and B. The publication frequency of part A is 12 times a year. The frequency of part B is 12 times per year.

All articles published in the journal are reviewed by the members of the editorial board and editorial staff as well as by other leading scientists.

Domanskii Valerii Anatol'evich, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor at the Department of Intercultural Communications, ***Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping***, St. Petersburg (Russia) – editor-in-chief.

Petruneva Raisa Moradovna, Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor at the Department of History, Culture and Sociology, ***Volgograd State Technical University*** (Russia) – deputy editor-in-chief.

The journal puts under consideration the issues of professional education, training, retraining and development of competence in all types and levels of educational institutions, subject and field areas, including management and organization of the educational process, forecasting and determining the structure of personnel training taking into account the needs of personality and the labour market, the society and the state as well as significant results and achievements of the fundamental and theoretical and applied research in pedagogics and innovative technologies in education. The articles are written by leading experts in the field of pedagogical sciences and researchers working on dissertations.

The views and opinions of the publisher may not necessarily coincide with those of the authors.

"Pedagogical Journal" ("*Pedagogicheskii zhurnal*") was included in the "**List of the peer-reviewed scientific journals**, in which the major scientific results of dissertations for obtaining Candidate of Sciences and Doctor of Sciences degrees should be published" in accordance with Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 793 of July 25, 2014 (as amended by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 560 of June 3, 2015 that was registered by the Ministry of Justice of the Russian Federation on August 25, 2014 (registration No. 33863) and entered into force on December 1, 2015).

CEO of the publishing house	E.A. Lisina
Editor-in-chief	V.A. Domanskii, Doctor of Pedagogy
Deputy editor-in-chief	R.M. Petruneva, Doctor of Pedagogy
Science editor and translator	A.A. Markova
Proof-readers	L.L. Kupriyanchik, F.A. Il'ina, I.S. Zlobina
Translators	I.S. Zlobina, E.A. Zlobina, V.I. Luk'yanchikova
Styling and make-up	M.A. Puchkov, M.L. Peschanaya
Address of the Publisher and the Editorial Board	P.O. Box 142400, 7 Rogozhskaya str., Noginsk, Moscow region, Russian Federation
Phones of the Editorial Board	+7 (495) 210 0554; +7 915 056 9894
E-mail	info@publishing-vak.ru
Website	http://www.publishing-vak.ru

The journal is issued since October 2011. The publication is registered by Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom, Information Technologies and Mass Communications (ROSKOMNADZOR).
Mass media registration certificate:
PI No. FS77-43675 of 24.01.2011.

ISSN 2223-5434.

Founder and Publisher: Limited liability company "ANALITIKA RODIS".
Subscription index of the catalog of periodicals "Ural-Press": **42957** "Pedagogical Journal".
Contract price. 48.75 printed sheets. Format 60x90/8.
Date of release: 30.12.2026.
Offset printing. Offset paper. Periodicity: 12 issues per year. Circulation 1,000 issues. Order No. 5193.
Printed from make-up page in the "Kniga po Trebovaniyu" printing house.
P.O. Box 127918, 49 Sushchevskii val, Moscow, Russian Federation.

Редакционный совет

по направлению: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Бенин Владислав Львович – доктор педагогических наук, кандидат философских наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии и социально-экономических дисциплин, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы.

Буторина Татьяна Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор, завкафедрой педагогики, психологии и профессионального обучения, Северный (Арктический) федеральный университет.

Горшкова Валентина Владимировна – действительный член Академии гуманитарных наук, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета культуры, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов.

Игнатова Валентина Владимировна – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск.

Клименко Татьяна Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, декан психолого-педагогического факультета, Забайкальский государственный университет.

Моисеева Людмила Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики обучения естествознанию, математике и информатике в период детства, Уральский государственный педагогический университет.

Тавстуха Ольга Григорьевна – действительный член Академии педагогических и социальных наук, доктор педагогических наук, профессор, кафедра дошкольного, коррекционного, дополнительного образования и проблем воспитания, Институт повышения квалификации, Оренбургский государственный педагогический университет.

Фуряева Татьяна Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, завкафедрой социальной педагогики и социальной работы, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева.

Шилов Александр Иванович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева.

по направлению: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

Доманский Валерий Анатольевич – главный редактор журнала, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры межкультурных коммуникаций, Государственный университет морского и речного флота им. адмирала С.О. Макарова.

Магомедова Тамара Ибрагимовна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет.

Солонина Анна Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина.

Федоров Александр Викторович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и социокультурного развития личности, Таганрогский институт им. А.П. Чехова (филиал), Ростовский государственный экономический университет.

по направлению: 5.8.3. Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)

Евтушенко Илья Владимирович – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры олигофренопедагогики и специальной психологии, Московский педагогический государственный университет.

Маллаев Джафар Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, Дагестанский государственный педагогический университет.

Назарова Наталия Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психолого-педагогических основ специального образования, Московский городской педагогический университет.

Овчинникова Татьяна Сергеевна – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина.

Приходько Оксана Георгиевна – доктор педагогических наук, профессор, эксперт Комиссии по ранней помощи детям с ОВЗ при ГосДуме РФ, эксперт МОиН РФ по специальному и инклюзивному образованию, член Национальной ассоциации экспертов по детскому церебральному параличу и сопряженным заболеваниям, директор Института специального образования и комплексной реабилитации, заведующая кафедрой логопедии, Московский городской педагогический университет.

Филатова Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза, директор Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет.

Шаповал Ирина Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры специальной психологии, Оренбургский государственный педагогический университет.

по направлению: 5.8.4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка

Анцыперов Владимир Викторович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики гимнастики, Волгоградская государственная академия физической культуры.

Германов Геннадий Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, Педагогический институт физической культуры и спорта, Московский городской педагогический университет.

Горелов Александр Александрович – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики физической культуры, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

по направлению: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Везиров Тимур Гаджиевич – академик Международной академии информатизации, академик Российской академии естествознания, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический университет.

Грусман Владимир Моисеевич – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры музеологии и культурного наследия, Санкт-Петербургский государственный институт культуры.

Клейберг Юрий Александрович – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный областной университет.

Лейфа Андрей Васильевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Амурский государственный университет.

Лукьянова Маргарита Ивановна – академик Российской академии естествознания, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования.

Нестеренко Владимир Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики, Самарский государственный технический университет.

Никитина Елена Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

Петрунёва Раиса Морадовна – заместитель главного редактора журнала, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры истории, культуры и социологии, Волгоградский государственный технический университет.

Хилько Николай Федорович – доктор педагогических наук, доцент, ст. научный сотрудник, Российский государственный научно-исследовательский институт культурного и природного наследия им. Д.С. Лихачева (Сибирский филиал); профессор, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского.

Шмелева Наталья Борисовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики профессионального образования и социальной деятельности, Ульяновский государственный университет.

Редакционная коллегия

Виневский Владимир Владимирович – доктор педагогических наук, доцент, завкафедрой художественных дисциплин, Московский художественно-промышленный институт.

Клюев Александр Сергеевич – доктор философских наук, профессор кафедры музыкального воспитания и образования, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена.

Михеева Галина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник отдела истории библиотечного дела, Российская национальная библиотека.

Образцов Павел Иванович – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета дополнительного профессионального образования и повышения квалификации, завкафедрой непрерывного образования и новых образовательных технологий, Орловский государственный университет.

Якушев Александр Николаевич – доктор исторических наук, кандидат педагогических наук, профессор кафедры гражданского и государственного права, Черноморская гуманитарная академия.

Editorial Board

Antsyperov Vladimir Viktorovich – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Gymnastics, Volgograd State Academy of Physical Culture (Russia).

Benin Vladislav L'vovich – Doctor of Pedagogy, PhD in Philosophy, Professor, Head of the Department of culturology and socio-economic disciplines, M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University (Russia).

Butorina Tat'yana Sergeevna – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of pedagogics, psychology and professional training, Northern (Arctic) Federal University (Russia).

Domanskii Valerii Anatol'evich – Editor-in-chief, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor at the Department of Intercultural Communications, Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping, St. Petersburg (Russia).

Evtushenko Il'ya Vladimirovich – Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor at the Department of oligophrenopedagogy and special psychology, Moscow State Pedagogical University (Russia).

Fedorov Aleksandr Viktorovich – Doctor of Pedagogy, Professor, deputy research director, Chekhov Taganrog Institute (branch), Rostov State University of Economics (Russia).

Filatova Irina Aleksandrovna – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Director of the Institute of Special Education, Head of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University (Russia).

Furyaeva Tat'yana Vasil'evna – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of social pedagogics and social work, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Russia).

Germanov Gennadii Nikolaevich – Doctor of Pedagogy, Professor, Pedagogical Institute of Physical Culture and Sports, Moscow City Pedagogical University (Russia).

Gorelov Aleksandr Aleksandrovich – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of REC of sport and recreation technologies, Belgorod State University (Russia).

Gorshkova Valentina Vladimirovna – Doctor of Pedagogy, Professor, full-fledged member of the Academy of Humanities, Dean of the Department of culture, Head of the Department of social psychology, St. Petersburg University of the Humanities and Social Sciences (Russia).

Grusman Vladimir Moiseevich – Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of Museum and Cultural Heritage, St. Petersburg State Institute of Culture (Russia).

Ignatova Valentina Vladimirovna – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of psychology and pedagogics, Siberia State Technological University named after M.F. Reshetnev, Krasnoyarsk (Russia).

Khil'ko Nikolai Fedorovich – Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Researcher, Russian State Scientific and Research Institute of Cultural and Natural Heritage named after D.S. Likhachev (Siberian branch); Professor, Omsk State University named after F.M. Dostoevsky (Russia).

Klayberg Yurii Aleksandrovich – Doctor of Psychology, Doctor of Pedagogy, Professor, Moscow State Regional University (Russia).

Klimenko Tat'yana Konstantinovna – Doctor of Pedagogy, Professor at the Department of pedagogics, Zabaikalsky State University (Russia).

Leifa Andrei Vasil'evich – Doctor of Pedagogy, Professor at the Department of psychology and pedagogics, Amur State University (Russia).

Luk'yanova Margarita Ivanovna – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of management and educational technologies, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov (Russia).

Magomedova Tamara Ibragimovna – Doctor of Pedagogy, Professor at the Department of the Russian language and literature teaching methodology, Dagestan State University (Russia).

Mallaev Dzhafar Mikhailovich – Doctor of Pedagogy, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Department of correctional pedagogy and special psychology, Dagestan State Pedagogical University (Russia).

Moiseeva Lyudmila Vladimirovna – Doctor of Pedagogy, Professor, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University (Russia).

Nazarova Nataliya Mikhailovna – Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Psychological and Pedagogical Foundations of Special Education, Moscow City Pedagogical University (Russia).

Nesterenko Vladimir Mikhailovich – Doctor of Pedagogy, Professor, Samara State Technical University (Russia).

Nikitina Elena Yur'evna – Doctor of Pedagogy, Professor at the Department of Russian language and literature and Russian language and literature teaching methodology, Chelyabinsk State Pedagogical University (Russia).

Ovchinnikova Tat'yana Sergeevna – Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of correctional pedagogy and correctional psychology, Leningrad State University named after A.S. Pushkin (Russia).

Petruneva Raisa Moradovna – Deputy editor-in-chief, Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor at the Department of History, Culture and Sociology, Volgograd State Technical University (Russia).

Prikhod'ko Oksana Georgievna – Doctor of Pedagogy, Professor, expert of the commission for child care, expert on special and inclusive education, member of the National Association of experts on children's cerebral palsy and related diseases, Director of the Institute of Special Education and Comprehensive Rehabilitation, Head of the Department of speech therapy, Moscow City Pedagogical University (Russia).

Shapoval Irina Anatol'evna – Doctor of Pedagogy, Professor, Professor at the Department of special psychology, Orenburg State Pedagogical University (Russia).

Shilov Aleksandr Ivanovich – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of professional pedagogics, Institute of psychology, pedagogics and management of education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Russia).

Shmeleva Natal'ya Borisovna – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of professional education and social activities, Ulyanovsk State University (Russia).

Solonina Anna Grigor'evna – Doctor of Pedagogy, Professor, Ryazan State University named after S.A. Yesenin (Russia).

Tavstukha Ol'ga Grigor'evna – Doctor of Pedagogy, Professor at the Department of pedagogics and psychology, Institute of improvement of professional skills and retraining of educators, Orenburg State Pedagogical University (Russia).

Vezirov Timur Gadzhievich – Doctor of Pedagogy, Professor, Academician of International Academy of Informatization, Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Professor at the Department of methods of teaching mathematics and computer science, Dagestan State Pedagogical University (Russia).

Advisory Board

Klyuev Aleksandr Sergeevich – Doctor of Philosophy, Professor at the Department of music education, Herzen State Pedagogical University (Russia).

Mikheeva Galina Vasil'evna – Doctor of Pedagogy, Professor, leading research associate of the Department of history of librarianship, National Library of Russia (Russia).

Obraztsov Pavel Ivanovich – Doctor of Pedagogy, Professor, Dean of the faculty of continuing professional education and advanced training, Head of the Department of continuing education and modern educational technologies, Orel State University (Russia).

Vinevskii Vladimir Vladimirovich – Doctor of Pedagogy, Docent, Head of the Department of art disciplines, Moscow Art Industrial Institute (Russia).

Yakushev Aleksandr Nikolaevich – Doctor of History, PhD in Pedagogy, Professor at the Department of civil and public law, Black Sea Academy of Humanities (Russia).

Содержание

Общая педагогика, история педагогики и образования

Султанова Мадина Равилевна
Медиативные компетенции педагогов общего образования: результаты эмпирической диагностики (на примере Республики Татарстан) 9

Соколова Юлия Вячеславовна
Влияние технологий искусственного интеллекта на трансформацию образовательных процессов 20

Гараева Дина Ильгизовна
Полилингвальное и билингвальное образование в контексте опыта Республики Татарстан 30

Лукьянова Ольга Львовна
Скрытые коды в системе образования Японии 37

Ежикова Мария Николаевна
Деятельность центров дополнительного образования в условиях растущей популярности семейного обучения 43

Макарчук Яна Владимировна
Мальчевская Марина Леонидовна
Федорова Татьяна Александровна
Чек-лист «трекер привычек» как средство развития навыков самоорганизации у младших школьников 52

Тарасов Алексей Николаевич
Научная работа как инновационное направление деятельности школьного методического объединения учителей 61

Паничкина Марина Васильевна
Подберезный Владимир Васильевич
Развитие здоровьесберегающего самосознания студентов педагогических вузов в процессе профессионального становления 67

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

Чернышева Мария Сергеевна
Оценка эффективности формирования социальной активности у детей и молодежи посредством их участия в добровольчестве: педагогическое исследование в Мурманской области 78

Крылова Ольга Николаевна
Фетисова Татьяна Николаевна
Дидактическое обеспечение предпрофессиональной подготовки учащихся общеобразовательных организаций: сущность, структура и модель построения 84

Доброва Татьяна Евгеньевна
Копыловская Мария Юрьевна
Понимание как лингводидактическая категория 93

Козыренко Кристина Викторовна
Из исторического опыта формирования способов проверки результатов изобразительной деятельности 101

Чжан Луяо
Принципы отбора и педагогической адаптации монгольских и уйгурских мелодий для учебных программ танцевальных студий КНР 108

Чжан Цзиньхан
Модели преподавания музыкальных дисциплин в вузах Китая на основе музыкально-компьютерных технологий.....118

Чжэн Наньцзяо
Место детских произведений Сергея Прокофьева в музыкальном обучении Китая в контексте российско-китайского педагогического взаимодействия.....130

Хумгаева Диана Алихановна
Понятие эмпатии и ее значение в педагогической коммуникации преподавателя английского языка.....140

Колодкин Алексей Сергеевич
Сергеев Сергей Сергеевич
Агеева Ольга Викторовна
Митяшова Анна Валерьевна
Постников Николай Константинович
Особенности физического развития юниоров, занимающихся карате Киокусинкай.....149

Колодкин Алексей Сергеевич
Андрианов Владимир Александрович
Филиппов Илья Владимирович
Шихова Ульяна Юрьевна
Зайцев Владислав Дмитриевич
Улучшение результатов прыжка в длину с места у студентов вузов средствами развития координационных способностей.....157

Григорьева Дарья Александровна
Матвиенко Татьяна Игоревна
Боярьская Татьяна Александровна
Лескина Юлия Александровна
Формирование коммуникативной компетенции на основе технологии исследовательской деятельности курсантов военного вуза.....165

Панасенков Никита Александрович
Тетерина Полина Александровна
Диалог культур в условиях цифровой среды: обоснование методики смешанного обучения для старшей школы.....173

Матвеева Елена Владимировна
Мурая Елена Николаевна
Математические задачи как средство развития умственных способностей студентов при изучении дисциплин математического цикла.....182

Голубь Марина Сергеевна
Формирование конфликтологической культуры педагогов дошкольной образовательной организации при работе с родителями воспитанников.....190

Черникова Марина Сергеевна
Баширова Рамзиля Раулевна
Технология «сторителлинг кубиках» как средство развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.....198

Ахмадгалиева Айгуль Рамзиевна
Черникова Марина Сергеевна
Коррекция оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития посредством нейропсихологических игр и упражнений.....205

Эмирильясова Сусанна Сеитбиляловна
Модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза в среде мобильного обучения (m-learning).....212

Забирова Венера Хажиахметовна
Таджибова Аксана Наруллаховна
Маммедова Кюльзар Илхамовна
Интерактивное обучение иностранным языкам в старшей школе 219

Забирова Венера Хажиахметовна
Таджибова Аксана Наруллаховна
Братанова Кристина Константиновна
Использование исследовательского проекта на старшем этапе обучения английскому языку в общеобразовательной школе 229

Забирова Венера Хажиахметовна
Таджибова Аксана Наруллаховна
Дултаева Мехрангез Рахматжоновна
Тестирование как форма контроля знаний в обучении иностранным языкам в средней школе 240

Араш Аякөз Жумағалиқызы
Педагогическая эффективность оценки практических заданий, направленных на развитие когнитивных навыков учащихся через STEM-методику на уроках географии 253

Методология и технология профессионального образования

Гаврилова Юлия Александровна
Рощина Галина Овсеповна
Матвиенко Светлана Николаевна
Исенова Мара Дюсембаевна
Дуальная практика студентов магистратуры как эффективная стратегия развития правовых компетенций у подростков с интеллектуальными нарушениями 261

Ходжаева Вера Мунировна
Психологическое благополучие студентов-лингвистов.....273

Дашдамирова Ирина Валерьевна
Лобанова Ирина Владимировна
Шукаева Елена Михайловна
Адаптация студентов первого курса к учебным занятиям в спортивном вузе 283

Смородина Виктория Анатольевна
Силкин Николай Николаевич
Никишкин Александр Владимирович
Шабловский Святослав Александрович
Политико-воспитательная составляющая наставничества в органах внутренних дел на современном этапе развития государства.....291

Сафонова Ирина Михайловна
Интеграция цифровых платформ в процесс обучения по общей физической подготовке 301

Локтионов Антон Андреевич
Федорова Яна Евгеньевна
Инновационные подходы к обучению с использованием систем искусственного интеллекта.....308

Хохлова Людмила Васильевна
Диалогичность как принцип обучения философии студентов СПО в условиях вуза.....314

Торопов Виктор Алексеевич
Никишкин Александр Владимирович
Хыбыртов Рустам Борисович
Куликов Михаил Львович
Применение боевого оружия курсантами и слушателями Академии национальной гвардии в условиях террористических угроз 324

Мочекоане Сетоми Фрэнсис
Опыт педагогического проектирования образовательной среды в конно-спортивной подготовке полицейских кадров Лесото и России 334

Новиков Алексей Валерьевич
Мета-анализ реализация программ базового образование для взрослых (Adult Basic Education) в пенитенциарных учреждениях США 339

Новиков Алексей Валерьевич
Лобачев Сергей Евгеньевич
Типология языковой личности комментатора социально-значимых мероприятий 348

Силкин Николай Николаевич
Никишкин Александр Владимирович
Шабловский Святослав Александрович
Куляшов Антон Сергеевич
Применение соревновательного метода в организации обучения физической подготовке в образовательных организациях МВД России 356

Слабкая Диана Николаевна
Реабилитационная роль пенитенциарного образования: зарубежный опыт 365

Contents

General pedagogics, history of pedagogics and education

Madina R. Sultanova
Mediative Competencies of General Education Teachers: Results of Empirical Diagnostics (on the Example of the Republic of Tatarstan) 9

Yuliya V. Sokolova
The Influence of Artificial Intelligence Technologies on the Transformation of Educational Processes 20

Dina I. Garaeva
Polylingual and Bilingual Education in the Context of the Experience of the Republic of Tatarstan 30

Ol'ga L. Luk'yanova
Hidden Codes in the Education System of Japan 37

Mariya N. Ezhikova
Activities of Supplementary Education Centers in the Context of the Growing Popularity of Family-Based Learning 43

Yana V. Makarchuk
Marina L. Mal'chevskaya
Tat'yana A. Fedorova
Checklist "Habit Tracker" as a Means of Developing Self-Organization Skills in Primary School Children 52

Aleksei N. Tarasov
Scientific Work as an Innovative Direction of Activity of the School Methodological Association of Teachers 61

Marina V. Panichkina
Vladimir V. Podbereznyi
Development of Health-Saving Self-Awareness in Pedagogical University Students During Professional Formation 67

Theory and methods of teaching (by ranges and levels of education)

Mariya S. Chernysheva
Assessment of the Effectiveness of Forming Social Activity in Children and Youth through Their Participation in Volunteering: A Pedagogical Study in the Murmansk Region 78

Ol'ga N. Krylova
Tat'yana N. Fetisova
Didactic Support for Pre-Professional Training of Students in General Education Organizations: Essence, Structure, and Construction Model 84

Tat'yana E. Dobrova
Mariya Yu. Kopylovskaya
Understanding as a Linguodidactic Category 93

Kristina V. Kozyrenko
From the Historical Experience of Forming Methods for Verifying the Results of Visual Activity 101

Zhang Luyao
Principles of Selection and Pedagogical Adaptation of Mongolian and Uyghur Melodies for Educational Programs of Dance Studios in the PRC 108

Zhang Jinhan
Models of Teaching Musical Disciplines in Chinese Universities Based on Music and Computer Technologies 118

Zheng Nanjiao
The Place of Sergei Prokofiev's Children's Works in China's Music Education in the Context of Russian-Chinese Pedagogical Cooperation.....130

Diana A. Khumgaeva
The Concept of Empathy and Its Significance in the Pedagogical Communication of an English Language Teacher.....140

Aleksei S. Kolodkin
Sergei S. Sergeev
Ol'ga V. Ageeva
Anna V. Mityashova
Nikolai K. Postnikov
Peculiarities of Physical Development of Juniors Practicing Kyokushin Karate.....149

Aleksei S. Kolodkin
Vladimir A. Andrianov
Il'ya V. Filippov
Ul'yana Yu. Shikhova
Vladislav D. Zaitsev
Improving Standing Long Jump Results Among University Students by Developing Coordination Abilities.....157

Dar'ya A. Grigor'eva
Tat'yana I. Matvienko
Tat'yana A. Boyal'skaya
Yuliya A. Leskina
Formation of Communicative Competence Based on the Technology of Research Activities of Military University Cadets.....165

Nikita A. Panasenkov
Polina A. Teterina
Dialogue of Cultures in the Digital Environment: Substantiation of Blended Learning Methodology for High School.....173

Elena V. Matveeva
Elena N. Muraya
Mathematical Problems as a Means of Developing Students' Mental Abilities in Studying Disciplines of the Mathematical Cycle.....182

Marina S. Golub'
Formation of Conflictological Culture Among Teachers of Preschool Educational Organizations in Working with Parents of Pupils.....190

Marina S. Chernikova
Ramzilya R. Bashirova
"Storytelling with Cubes" Technology as a Means of Developing Coherent Speech in Older Preschool Children with Severe Speech Disorders.....198

Aigul' R. Akhmadgalieva
Marina S. Chernikova
Correction of Optical Dysgraphia in Primary School Children with Delayed Mental Development through Neuropsychological Games and Exercises.....205

Susanna S. Emiril'yasova
Model for Forming Foreign Language Communicative Competence of Students of a Non-Linguistic University in a Mobile Learning Environment (m-learning).....212

Venera Kh. Zabirova
Aksana N. Tadzhibova
Kyul'zar I. Mammedova
Interactive Teaching of Foreign Languages in High School.....219

Venera Kh. Zabirova
Aksana N. Tadzhibova
Kristina K. Bratanova
The Use of a Research Project at the Senior Stage of Teaching English in Secondary School 229

Venera Kh. Zabirova
Aksana N. Tadzhibova
Mekhrangez R. Dultaeva
Testing as a Form of Knowledge Assessment in Teaching Foreign Languages in Secondary School.....240

Ayakoz Zh. Arash
Pedagogical Effectiveness of Assessing Practical Tasks Aimed at Developing Students' Cognitive Skills through the STEM Methodology in Geography Lessons.....253

Methodology and technology of professional education

Yuliya A. Gavrilova
Galina O. Roshchina
Svetlana N. Matvienko
Mara D. Isenova
Dual Practice of Master's Students as an Effective Strategy for Developing Legal Competencies in Adolescents with Intellectual Disabilities 261

Vera M. Khodzhaeva
Psychological Well-Being of Linguistics Students.....273

Irina V. Dashdamirova
Irina V. Lobanova
Elena M. Shukaeva
Adaptation of First-Year Students to Academic Studies at a Sports University 283

Viktoriya A. Smorodina
Nikolai N. Silkin
Aleksandr V. Nikishkin
Svyatoslav A. Shablovskii
Political-Educational Component of Mentoring in Internal Affairs Bodies at the Current Stage of State Development 291

Irina M. Safonova
Integration of Digital Platforms into the Learning Process of General Physical Training 301

Anton A. Loktionov
Yana E. Fedorova
Innovative Approaches to Learning Using Artificial Intelligence Systems.....308

Lyudmila V. Khokhlova
Dialogicity as a Principle of Teaching Philosophy to Vocational Education Students in a University Setting 314

Viktor A. Toropov
Aleksandr V. Nikishkin
Rustam B. Khybyrtov
Mikhail L. Kulikov
Use of Combat Weapons by Cadets and Students of the National Guard Academy in the Context of Terrorist Threats.....324

Setomi Francis Mochekoane
Experience of Pedagogical Design of Educational Environment in Equestrian Training of Police Officers of Lesotho and Russia 334

Aleksei V. Novikov
Meta-Analysis of the Implementation of Adult Basic Education Programs in US Penitentiary Institutions.....339

Aleksei V. Novikov
Sergei E. Lobachev
Typology of the Linguistic Personality of a Commentator on Socially Significant Events 348

Nikolai N. Silkin
Aleksandr V. Nikishkin
Svyatoslav A. Shablovskii
Anton S. Kulyashov
Application of the Competitive Method in Organizing Physical Training Education in Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia 356

Diana N. Slabkaya
The Rehabilitative Role of Penitentiary Education: Foreign Experience 365

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 159.9.075; 159.922.8 **DOI: 10.34670/AR.2026.30.15.001**

Медиативные компетенции педагогов общего образования: результаты эмпирической диагностики (на примере Республики Татарстан)

Султанова Мадина Равилевна

Старший преподаватель, аспирант,
кафедры психологии и инклюзивного образования,
Институт развития образования Республики Татарстан,
420015, Российская Федерация, Казань, ул. Большая Красная, 68;
e-mail: Sultanova.madin@yandex.ru

Аннотация

В статье представлены результаты эмпирического исследования уровня сформированности коммуникативных и медиативных компетенций у педагогов общего образования Республики Татарстан. Цель работы заключалась в диагностике актуального состояния компетенций для выявления зон профессиональных дефицитов и проектирования адресных программ психолого-педагогического сопровождения. В исследовании приняли участие 3033 респондента. Диагностика проводилась с использованием авторского комплекса процедур, включая анкету «Медиативные компетенции педагогов». Результаты мониторинга выявили фрагментарность знаний педагогов: базовые техники (активное слушание) известны 40% респондентов, тогда как специализированные медиативные инструменты (парафраз, петля понимания) используются менее чем 11% опрошенных. Установлен значительный разрыв между декларируемой важностью медиации (93,6%) и реальной готовностью к нейтральному вмешательству. Выявлена корреляция между педагогическим стажем и склонностью к директивным ролям в конфликте. Наибольшие дефициты компетенций фиксируются при работе с уязвимыми категориями обучающихся (дети с ОВЗ, мигранты). Полученные данные служат объективным основанием для разработки модели формирования медиативных компетенций и модернизации программ повышения квалификации.

Для цитирования в научных исследованиях

Султанова М.Р. Медиативные компетенции педагогов общего образования: результаты эмпирической диагностики (на примере Республики Татарстан) // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 9-19. DOI: 10.34670/AR.2026.30.15.001

Ключевые слова

Эмпирическое исследование, диагностика компетенций, коммуникативная компетентность, медиативные умения, педагоги общего образования, профессиональные дефициты, конфликтогенная среда, психолого-педагогическое сопровождение.

Введение

Современное образовательное пространство характеризуется возрастающей сложностью профессиональных задач, стоящих перед педагогом, что актуализирует проблему изучения факторов, определяющих эффективность педагогической деятельности. Анализ современных исследований позволяет выявить системные закономерности, связывающие профессиональное развитие учителя с организационными, коммуникативными и личностными детерминантами образовательного процесса. Современная образовательная парадигма, закрепленная в федеральных государственных образовательных стандартах и профессиональном стандарте педагога, предъявляет качественно новые требования к личности учителя. Наряду с предметной компетентностью, ключевую роль приобретают способности к эффективному взаимодействию, конструктивному разрешению конфликтов и созданию психологически безопасной среды. В условиях поликультурного и социально неоднородного состава обучающихся, а также роста требований со стороны родителей, коммуникативная и, шире, медиативная компетентность педагога становится не просто желательным, а необходимым условием его профессиональной успешности [Боргояков, 2022]. Особую актуальность данные компетенции приобретают в контексте реализации государственной политики в сфере защиты детства. Распоряжением Правительства РФ от 18.09.2019 № 2098-р утвержден комплекс мер по совершенствованию системы профилактики суицида среди несовершеннолетних, а Межведомственным планом (утв. Протоколом Правительственной комиссии № 23 от 25.09.2019) до 2025 года поставлена задача развития сети служб медиации в образовательных организациях. Педагог, владеющий медиативными техниками, способен не только разрешать возникающие противоречия, но и выступать ключевым звеном профилактики деструктивного поведения, гармонизации детско-родительских и межличностных отношений в школьной среде. И.М. Зинова, Г.Ф. Шайдуллина отмечают, что в настоящее время современная школа нуждается в педагогических работниках нового типа, обладающих развитыми профессиональными компетентностями, среди которых важное место занимает коммуникативная компетентность. Авторы выделяют такие компоненты коммуникативной компетентности педагога как мотивационно-ценностный, отражающий готовность педагога к саморазвитию и самореализации; когнитивный, предполагающий наличие знаний о сущности и роли коммуникативной компетентности; операционнно-деятельностный (поведенческий), отвечающий за коммуникативные умения и навыки [Зинова, Шайдуллина, 2014]. Однако любая программа развития компетенций должна опираться не на умозрительные представления, а на объективные данные о реальном состоянии проблемы [Амелькина, 2019]. Необходимость эмпирической диагностики как первого этапа исследования продиктована потребностью в получении валидной картины уровня сформированности коммуникативных и медиативных компетенций педагогов, выявлении зон профессиональных дефицитов и факторов, влияющих на успешность примирительной практики. Только опираясь на такие данные, можно проектировать эффективные модели обучения, адресные программы повышения квалификации и инструменты психолого-педагогического сопровождения педагогов.

Методы исследования

В условиях гуманизации российского образования, как отмечают И.Е. Чехонина и М.В. Жарова [Чехонина, Жарова, 2008], от педагога требуется не только предметная экспертиза, но и

развитые коммуникативные, рефлексивные и фасилитативные компетенции. Исследование Е.В. Прямиковой, Е.В. Шалагиной и О.Н. Шиховой [Прямикова, Шалагина, Шихова, 2023], демонстрирует, что успешное закрепление молодого специалиста в профессии зависит не только от его компетенций, но и от организационной культуры школы и качества социально-профессионального взаимодействия в педагогическом сообществе. Проблема управления конфликтами в педагогическом коллективе, исследованная А.М. Мукажановой, З.К. Чункуровой и А.А. Исаевой [Мукажанова, Чункурова, Исаева, 2024], подтверждает, что успешное разрешение противоречий возможно только при условии субъект-субъектного взаимодействия и взаимного уважения в системе «руководитель–учитель». Исследование Л.А. Новопашиной, Е.Г. Григорьевой, Д.В. Кузиной и Ю.А. Черкасовой [Новопашина, Григорьева, Кузина, Черкасова, 2021] вносит существенный вклад в понимание связи профессиональных дефицитов учителей с результатами обучения школьников. Авторами показано, что эффективность обучения зависит не от отдельных дефицитов, а от целостной структуры профессиональной позиции педагога. Т.В. Шубина [Шубина, 2025], анализируя профессиональные дефициты учителей психолого-педагогических классов, акцентирует внимание на том, что эффективность преодоления дефицитов зависит не только от содержания методической поддержки, но и от готовности педагогов к рефлексии и профессиональному развитию. Л.И. Еремина и А.В. Шлопаков [Еремина, Шлопаков, 2025] отмечают, что целенаправленная профилактика межличностных конфликтов способна трансформировать деструктивные паттерны взаимодействия в конструктивные формы сотрудничества. Е.В. Терентьев обосновывает необходимость интеграции педагогической фасилитации в профессиональную подготовку учителей инклюзивных классов [Терентьев, 2024]. Синтез представленных исследований позволяет сформулировать интегральную модель профессиональной эффективности педагога в современных условиях. Ключевыми детерминантами выступают: организационная культура образовательного учреждения, создающая условия для профессионального роста; развитая коммуникативная и рефлексивная компетентность, обеспечивающая субъект-субъектное взаимодействие; целостность профессиональной позиции, интегрирующая предметные, методические и личностные компоненты; готовность к непрерывному профессиональному развитию и осознанной работе над дефицитами; способность к фасилитации образовательного процесса, ориентированного на самореализацию каждого обучающегося. Представленная интегральная модель профессиональной эффективности педагога, сформированная на основе синтеза современных исследований, задаёт содержательные ориентиры для диагностики актуального состояния профессиональных компетенций педагогов. Однако теоретическая конструкция требует эмпирической верификации: необходимо установить, в какой мере выделенные детерминанты (коммуникативная, рефлексивная и медиативная компетентность, целостность профессиональной позиции, готовность к фасилитации) реально сформированы у педагогов массовой школы, и какие именно профессиональные дефициты препятствуют их практической реализации. Особую актуальность в этом контексте приобретает диагностика медиативных компетенций педагогов, поскольку именно они обеспечивают субъект-субъектное взаимодействие в конфликтных ситуациях и создают условия для конструктивного разрешения противоречий в образовательной среде. Как показали рассмотренные выше исследования (А.М. Мукажанова и др., Л.И. Еремина и А.В. Шлопаков), успешное управление конфликтами требует не только владения специальными техниками, но и способности занимать нейтральную, фасилитирующую позицию — качество, которое, согласно Е.В. Терентьеву, является ключевым

и для организации инклюзивного образовательного процесса. Таким образом, возникает исследовательская задача: перейти от теоретического моделирования к эмпирическому изучению того, как педагоги общего образования осознают и реализуют свою коммуникативно-медиативную функцию в реальной профессиональной практике. Это позволяет сформулировать цель и задачи эмпирического исследования, направленного на выявление актуального уровня сформированности соответствующих компетенций и проектирование адресных программ психолого-педагогического сопровождения.

Эмпирическое исследование проводилось на территории Республики Татарстан. Выборку составили 3033 педагога образовательных организаций общего образования, что обеспечивает высокую репрезентативность полученных данных. Целью исследования было выявить актуальный уровень сформированности коммуникативных и медиативных компетенций у педагогов общего образования для определения зон профессиональных дефицитов и проектирования адресных программ психолого-педагогического сопровождения.

Задачи исследования мы ставили следующие:

1. изучить структуру и характер конфликтов в образовательной среде глазами педагогов.

2. оценить уровень осведомленности педагогов о базовых техниках медиации и частоту их практического применения.

3. выявить типичные роли, которые педагоги принимают на себя в процессе урегулирования конфликтов.

4. определить степень осознания педагогами собственных профессиональных дефицитов при работе с различными категориями обучающихся.

5. проанализировать потребность педагогов в дополнительном обучении и предпочитаемые формы повышения квалификации.

Были выдвинуты следующие гипотезы исследования:

1. уровень медиативных компетенций педагогов характеризуется фрагментарностью: базовые коммуникативные умения (активное слушание, открытые вопросы) освоены на среднем уровне, тогда как специализированные медиативные техники (парафраз, петля понимания) практически отсутствуют в профессиональном арсенале.

2. существует зависимость между стажем педагогической работы и предпочитаемыми стратегиями поведения в конфликте: опытные педагоги склонны к директивным, оценочным ролям («лидер», «подсказчик»), что противоречит принципу нейтральности медиатора.

3. наблюдается существенный разрыв между декларируемым признанием важности медиативной функции и реальной готовностью/способностью педагогов выступать в роли нейтрального примирителя.

4. наиболее острый дефицит компетенций педагоги испытывают при работе с особыми категориями обучающихся (дети с ОВЗ, дети-мигранты, дети в трудной жизненной ситуации).

Выборка

В выборке преобладают педагоги старшей возрастной группы: наибольшую долю составляют специалисты в возрасте 50-59 лет – 1082 человека (35,7%). Далее следуют педагоги 40-49 лет – 961 человек (31,7%). Молодые специалисты до 30 лет представлены лишь 226 респондентами (7,5%), что отражает общую проблему старения педагогических кадров. Подавляющее большинство респондентов имеют высшее профессиональное образование педагогического профиля: специалитет – 1927 человек (63,5%), бакалавриат – 635 человек

(20,9%), магистратура – 258 человек (8,5%). Таким образом, 92,9% выборки составляют педагоги с профильным высшим образованием. Статистика по стажевым характеристикам подтверждает доминирование опытных педагогов: общий стаж работы более 30 лет – 1149 человек (37,9%). Педагогический стаж более 30 лет – 1055 человек (34,8%). Педагогический стаж более 20 лет – еще 909 педагогов (30,0%). Молодые специалисты со стажем менее 3 лет составляют лишь 120 человек (4,0%). Основу выборки составляют учителя-предметники – 1650 человек (54,4%) и учителя начальных классов – 708 человек (23,3%). Также в выборку вошли заместители руководителей – 251 человек (8,3%), руководители образовательных организаций – 99 человек (3,3%), педагоги-психологи – 80 человек (2,6%). Среди варианта «другое» (184 ответа) наиболее часто указывались: воспитатели (85), советники директора по воспитанию (15), педагоги-библиотекари (13), социальные педагоги (7), учителя-дефектологи (7). Выборка охватывает 34 муниципальных района Республики Татарстан. Наибольшее число респондентов представлено из Альметьевского (288; 9,5%), Елабужского (285; 9,4%), Сармановского (264; 8,7%), Нижнекамского (240; 7,9%) районов, а также из городов Казань (170; 5,6%) и Набережные Челны (137; 4,5%).

Результаты исследования

Для реализации поставленных задач был разработан и апробирован комплекс диагностических процедур, включающий авторскую анкету «Медиативные компетенции педагогов». Авторская анкета «Медиативные компетенции педагогов» была разработана на кафедре психологии и инклюзивного образования Государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Татарстан» (ГАОУ ДПО ИРО РТ). Структура анкеты включала несколько содержательных блоков, направленных на сбор как количественных, так и качественных данных.

Блок 1. Социально-демографический паспорт (вопросы 1-6) включал вопросы о возрасте, уровне и профиле образования, общем и педагогическом стаже, занимаемой должности и муниципальном районе работы. Данный блок позволял дифференцировать ответы в зависимости от стажевых и должностных характеристик.

Блок 2. Оценка конфликтогенной среды в образовательной организации (вопросы 7-11, 22-23, 27-30, 34-35) был направлен на выявление субъективной картины конфликтного поля. Респондентам предлагалось оценить частоту конфликтов различного типа («педагог-обучающийся», «обучающийся-обучающийся», «педагог-родитель»), определить их характер (межличностный, профессиональный, бытовой, культурный и др.) и причины, а также оценить кадровые последствия (увольнения по причине конфликтов). Вопросы данного блока содержали как закрытые списки с возможностью множественного выбора, так и открытые поля для развернутых комментариев.

Блок 3. Самооценка медиативных знаний и умений (вопросы 14-18) являлся ключевым для диагностики компетенций. Респондентам был предложен перечень базовых техник медиации («активное слушание», «открытые вопросы», «метод переключения/паузы», «резюмирование», «Я-сообщение», «парафраз», «петля понимания») и видов вмешательства («рефлексивное», «независимое», «контекстуальное»). По каждой позиции педагог должен был указать уровень знакомства («не знаю», «знаю/слышал», «использую»). Также оценивались предпочтения в выборе стратегии медиации и частота принятия на себя определенных ролей («председатель»,

«формулировщик», «подсказчик», «оценщик», «лидер»).

Блок 4. Диагностика профессиональных дефицитов и «зон риска» (вопросы 20, 21, 25, 33, 38) позволял выявить, в каких именно ситуациях и при работе с какими категориями обучающихся (дети с ОВЗ, дети-мигранты, одаренные и др.) педагоги испытывают наибольшие затруднения. Вопросы этого блока были построены в формате 5-балльных шкал Лайкерта, а также содержали ранжирование компетенций по степени востребованности в различных конфликтных ситуациях.

Блок 5. Потребность в развитии и предпочитаемые формы обучения (вопросы 42-45) выявлял уровень осознания педагогами собственной потребности в дополнительных знаниях и наиболее комфортные для них форматы повышения квалификации (очные тренинги, дистанционные лекции, наставничество, методические материалы).

Общее количество полученных ответов по ключевым вопросам (например, по техникам медиации – 24 264) свидетельствует о высоком уровне вовлеченности респондентов и надежности собранных данных.

Анализ и интерпретация результатов

Представленные данные отражают актуальный уровень сформированности медиативных компетенций современных педагогов.

Таблица 1 - Знание и использование базовых техник медиации педагогами (N=3033, количество ответов – 24 264)

Ранг	Техника медиации	Знают / слышали	Используют	Разрыв (п.п.)
1	Активное слушание	1219 (40,2%)	718 (23,7%)	16,5
2	Открытые вопросы	1269 (41,8%)	674 (22,2%)	19,6
3	Метод переключения, паузы	1241 (40,9%)	563 (18,6%)	22,3
4	Резюмирование	1112 (36,7%)	472 (15,6%)	21,1
5	Я-сообщение	1077 (35,5%)	422 (13,9%)	21,6
6	Парафраз / отражение	925 (30,5%)	314 (10,4%)	20,1
7	Петля понимания	826 (27,2%)	233 (7,7%)	19,5

Анализ данных (Таблица 1) выявил четкую иерархию в освоении техник. Лучше освоены базовые коммуникативные умения: «активное слушание» используют 23,7% педагогов, «открытые вопросы» – 22,2%. Техники, требующие специальной подготовки, демонстрируют крайне низкие показатели: «парафраз» используют 10,4%, «петлю понимания» – лишь 7,7%. При этом уровень декларативного знания этих техник также невысок (30,5% и 27,2% соответственно), что указывает на их отсутствие в профессиональном тезаурусе педагогов. Наиболее востребованной ролью в медиации педагоги назвали роль «подсказчика» (25,0% исполняют часто/постоянно) и «лидера» (23,8%). Это свидетельствует о склонности к директивной, оценочной модели поведения, противоречащей принципу нейтральности классической медиации. Роль «председателя» (нейтрального регулятора процесса) исполняется лишь 11,4% респондентов.

Выявление статистически значимых связей:

1. Связь между стажем и склонностью к авторитарным (директивным) способам решения конфликтов. Учитывая, что 64,8% выборки имеют педагогический стаж более 20 лет, а наиболее часто исполняемыми ролями являются «подсказчик» и «лидер» (в сумме около 50% активных

практик), можно предположить наличие корреляции между большим опытом работы и утверждением в профессиональном сознании директивной модели. Опытные педагоги привыкли быть главным источником знаний и решений, что переносится и на сферу урегулирования конфликтов. Дополнительным подтверждением служит тот факт, что 39,6% педагогов затруднились оценить, удалось ли им сохранить нейтралитет, а 6,5% прямо признали, что защищали одну из сторон. Это указывает на несформированность установки на беспристрастность, характерной для более молодых специалистов, прошедших иную подготовку.

2. Связь между знанием о медиации и готовностью ее применять. Наблюдается значительный разрыв между декларативным знанием важности медиации и реальной готовностью к ее применению. Так, 93,6% педагогов согласны с утверждением, что «умение примирить конфликтующих учеников – показатель коммуникативной компетентности». Однако при возникновении конфликта «педагог-обучающийся» лишь 13,7% делают акцент на установлении контакта, а 11,5% – на управлении собственными эмоциями, что говорит *о преобладании защитных, а не медиативных стратегий*. Готовность к применению специализированных техник, как показано выше, находится на крайне низком уровне (менее 11% для «парафраза» и «петли понимания»).

3. Связь между осознанием дефицита и запросом на обучение. Данные показывают прямую зависимость: педагоги, наиболее остро ощущающие дефицит компетенций при работе с детьми с ограничениями возможностями здоровья (14,5%), детьми-мигрантами (14,7%) и детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации (12,2%), входят в число тех 33% респондентов, которые осознают потребность в дополнительных знаниях. Это создает мотивационную основу для адресного обучения.

Качественный анализ типичных трудностей и «точек роста» позволил выявить типичные трудности, с которыми сталкиваются педагоги:

– давление со стороны родителей: «давление родителей на педагогов», «отказ от психолого-педагогического сопровождения», «требование завышенных оценок», «перекладывание ответственности за воспитание на школу».
– сложности с особыми детьми: «неприятие родителями особенностей детей с ОВЗ», «проблемы с прохождением ПМПК», «нежелание учащихся учиться и соблюдать дисциплину».
– эмоциональная напряженность: потребность в «управлении собственными эмоциями» в конфликтах с родителями (11,1%) и обучающимися (11,5%) выделяется как один из ключевых дефицитов, что может быть маркером профессионального стресса и выгорания.

«Точками роста», на которые можно опереться в проектировании программ, являются: высокий уровень осознания значимости проблемы (93,6% признают важность медиативной компетентности); наличие запроса на практико-ориентированное обучение: 24,7% выбирают очные тренинги и мастер-классы, 11,5% – обучение у наставников; выявленные группы риска (дети с ОВЗ, мигранты, дети в ТЖС), работа с которыми требует приоритетного методического обеспечения.

Обсуждение результатов

Полученные данные полностью подтвердили выдвинутые гипотезы:

Гипотеза 1 о фрагментарности знаний подтвердилась: педагоги демонстрируют интуитивное владение базовыми приемами при практически полном отсутствии системных медиативных техник.

Гипотеза 2 о связи стажа и директивности подтверждается преобладанием ролей «лидера» и «подсказчика» в опытной выборке и низкой способностью к нейтральности.

Гипотеза 3 о разрыве между признанием и готовностью подтверждается статистикой: при 93,6% согласия с важностью медиации, лишь 7,7% используют «петлю понимания».

Гипотеза 4 о дефиците в работе с особыми категориями детей нашла прямое статистическое подтверждение (14,5-14,7% респондентов указывают на сильную нехватку компетенций).

Сравнение с данными других исследований подчеркивают важность декларирования ценности гуманистического подхода в системе урегулирования конфликтов в образовательной среде. Полученные результаты коррелируют с данными аналогичных исследований, проводимых в других регионах РФ (например, исследования лаборатории профилактики асоциального поведения ФИОКО, данные всероссийских опросов педагогов)(https://fioco.ru/about_ac), которые также фиксируют дефицит у педагогов навыков активного слушания в эмоционально напряженных ситуациях, склонность к оценочной позиции и недостаточную подготовку к работе с «особыми» детьми. Общей тенденцией является разрыв между гуманистическими ценностями, декларируемыми педагогами, и их реальным директивным поведением в конфликте. Обобщая полученные данные, можно констатировать следующие ключевые дефициты в существующей системе подготовки и повышения квалификации педагогов:

1. Преобладание оценивающей (директивной) позиции над понимающей (фасилитативной). Педагог привык транслировать готовые истины и оценки, что в конфликте блокирует возможность для сторон самостоятельно найти решение.

2. Слабые навыки активного слушания и рефлексии в эмоционально напряженных ситуациях. Высокая потребность в управлении собственными эмоциями (11,5-11,1%) и трудности с сохранением нейтралитета (46% респондентов) указывают на отсутствие навыков эмоциональной саморегуляции и психологической защиты.

3. Отсутствие в профессиональном арсенале специализированных медиативных техник. Техники «парафраз» и «петля понимания», необходимые для прояснения истинных интересов сторон, остаются «терра инкогнита» для подавляющего большинства педагогов.

4. Недостаточная компетентность в работе с уязвимыми категориями детей. Педагоги сами признают, что не знают, как эффективно взаимодействовать с детьми с ОВЗ, мигрантами и детьми в трудной жизненной ситуации, что требует разработки специальных модулей в программах дополнительного профессионального образования.

Заключение

Проведенное эмпирическое исследование позволило зафиксировать исходное состояние проблемы сформированности коммуникативных и медиативных компетенций у педагогов общего образования Республики Татарстан. Полученные данные однозначно свидетельствуют о том, что при наличии определенной базы коммуникативных умений (установление контакта, умение слушать и задавать вопросы), педагоги испытывают острый дефицит системных медиативных знаний и навыков. Это проявляется в неспособности сохранять нейтралитет, склонности к директивному стилю урегулирования конфликтов, незнании специализированных

техник и высоком уровне эмоциональной напряженности в конфликтных ситуациях, особенно при взаимодействии с родителями и особыми категориями детей.

Результаты мониторинга выступают объективным основанием для определения целевых ориентиров разрабатываемой модели формирования медиативных компетенций педагогов. Такими ориентирами должны стать:

– развитие системного понимания структуры конфликта и принципов медиации;
– формирование устойчивых навыков использования специализированных медиативных техник (парафраз, петля понимания, различные виды вмешательства) через тренинговые формы работы;
– обучение приемам эмоциональной саморегуляции и рефлексии собственной профессиональной позиции;
– разработка и внедрение адресных модулей по работе с детьми с ОВЗ, детьми-мигрантами и детьми в трудной жизненной ситуации.

Выявленный запрос на практико-ориентированное обучение (тренинги, мастер-классы, наставничество) создает благоприятную почву для проектирования программ повышения квалификации, отвечающих реальным потребностям педагогов и способствующих реальному, а не декларативному, повышению качества психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

В России в последние десять лет активное применение медиативных техник педагогами находит положительный отклик. Формирование педагогических условий для профессионального взаимодействия педагогов для организации высокоэффективной и безопасной образовательной среды актуально для дальнейшего исследования и внедрения в практику современного образования.

Библиография

1. Амелькина М.С. Компетентностный подход: новый виток развития отечественного образования // Управление образованием: теория и практика. 2019. № 2 (34). С. 47-58.
2. Боргояков С.А. Актуальные проблемы подготовки педагогов к профессиональной деятельности в условиях поликультурного образовательного пространства // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2022. № 4. С. 18-35.
3. Еремина Л.И., Шлопаков А.В. Профилактика межличностных конфликтов в педагогическом коллективе образовательной организации // Общество: социология, психология, педагогика. 2025. № 5. С. 97-104. DOI: 10.24158/spp.2025.5.11.
4. Зинова И.М., Шайдуллина Г.Ф. Коммуникативная компетентность педагогических работников в условиях перехода к инклюзивному образованию // Фундаментальные исследования. 2014. № 8. С. 961-965.
5. Мукажанова А.М., Чункурова З.К., Исаева А.А. Причины конфликтов в школах по мнению руководителей школ // Педагогикалық ғылымдар сериясы / Bulletin of Pedagogical Sciences. 2024. № 1 (78). DOI: 10.26577/JES2024780106. URL: https://bulletin-pedagogic-sc.kaznu.kz
6. Новопашина Л.А., Григорьева Е.Г., Кузина Д.В., Черкасова Ю.А. Факторы связи профессиональных дефицитов учителей с результатами обучения школьников // Science for Education Today. 2021. Т. 11, № 6. С. 7-30. DOI: 10.15293/2658-6762.2106.01. URL: http://sciforedu.ru
7. Прямикова Е.В., Шалагина Е.В., Шихова О.Н. Молодые педагоги между «Сциллой» и «Харибдой»: о профессиональных дефицитах в социологическом ракурсе (на примере Свердловской области) // Социологическая наука и социальная практика. 2023. Т. 11, № 4. С. 248-272. DOI: 10.19181/snsp.2023.11.4.11. EDN RIHJIY.
8. Терентьев Е.В. Профессиональная позиция педагога в системе инклюзивного образования // 81-я научная конференция студентов и аспирантов Белорусского государственного университета: материалы конф., Минск, 15-25 мая 2024 г. В 3 ч. Ч. 2. Минск: БГУ, 2024. С. 91-94. URL: https://elib.bsu.by/handle/123456789/328574
9. Чехонина И.Е., Жарова М.В. Педагогическое общение в условиях современной образовательной среды // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранный языки и методика их преподавания. 2008. № 4.

URL: https://journals.rudn.ru
10. Шубина Т.В. Профессиональные дефициты учителей, работающих с психолого-педагогическими классами, и инструмент их преодоления: анализ результатов регионального исследования // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2025. № 12 (113). URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/professionalnye-defitsity-uchitelej-rabotayushhikh-s-psikhologo-pedagogicheskimi-klassami-i-instrument-ikh-preodoleniya-analiz-rezultatov-regionalnogo-issledovaniya.html

Mediative Competencies of General Education Teachers: Results of Empirical Diagnostics (on the Example of the Republic of Tatarstan)

Madina R. Sultanova

Senior Lecturer, Postgraduate Student,
Department of Psychology and Inclusive Education,
Institute for Educational Development of the Republic of Tatarstan,
420015, 68, Bolshaya Krasnaya str., Kazan, Russian Federation;
e-mail: Sultanova.madin@yandex.ru

Abstract

The article presents the results of an empirical study of the level of development of communicative and mediative competencies among general education teachers in the Republic of Tatarstan. The aim of the work was to diagnose the current state of competencies to identify areas of professional deficits and design targeted programs for psychological and pedagogical support. The study involved 3033 respondents. The diagnostics were carried out using the author's set of procedures, including the questionnaire "Mediative Competencies of Teachers." The monitoring results revealed the fragmentary nature of teachers' knowledge: basic techniques (active listening) are known to 40% of respondents, while specialized mediative tools (paraphrasing, understanding loop) are used by less than 11% of respondents. A significant gap was established between the declared importance of mediation (93.6%) and the actual readiness for neutral intervention. A correlation was found between teaching experience and the tendency towards directive roles in conflict. The greatest competency deficits are recorded when working with vulnerable categories of students (children with disabilities, migrants). The obtained data serve as an objective basis for developing a model for forming mediative competencies and modernizing professional development programs.

For citation

Sultanova M.R. (2026) Mediativnyye kompetentsii pedagogov obshchego obrazovaniya: rezul'taty empiricheskoy diagnostiki (na primere Respubliki Tatarstan) [Mediative Competencies of General Education Teachers: Results of Empirical Diagnostics (on the Example of the Republic of Tatarstan)]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 9-19. DOI: 10.34670/AR.2026.30.15.001

Keywords

Empirical research, competency diagnostics, communicative competence, mediative skills, general education teachers, professional deficits, conflict-generating environment, psychological and pedagogical support.

References

1. Amelkina, M. S. (2019). Kompetentnostnyy podkhod: novyy vitok razvitiya otechestvennogo obrazovaniya [Competence approach: a new stage in the development of Russian education]. *Education Management: Theory and Practice,* (2), 47-58.
2. Borgoyakov, S. A. (2022). Aktual'nye problemy podgotovki pedagogov k professional'noy deyatel'nosti v usloviyakh polikul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva [Actual problems of teacher training for professional activity in a multicultural educational environment]. *Bulletin of the Moscow University. Series 20. Pedagogical Education,* (4), 18-35.
3. Chekhonina, I. E., & Zharova, M. V. (2008). Pedagogicheskoe obshchenie v usloviyakh sovremennoy obrazovatel'noy sredy [Pedagogical communication in a modern educational environment]. *Bulletin of the RUDN University. Series: Russian and Foreign Languages and Methods of Their Teaching,* (4). Retrieved from https://journals.rudn.ru
4. Eremina, L. I., & Shlopakov, A. V. (2025) Profilaktika mezhlichnostnykh konfliktov v pedagogicheskom kollektive obrazovatel'noy organizatsii [Prevention of interpersonal conflicts in the teaching staff of an educational organization]. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy,* (5), 97-104. https://doi.org/10.24158/spp.2025.5.11
5. Mukazhanova, A. M., Chunkurova, Z. K., & Isaeva, A. A. (2024). Prichiny konfliktov v shkolakh po mneniyu rukovoditeley shkol [Causes of conflicts in schools according to school leaders]. *Bulletin of Pedagogical Sciences,* (1). https://doi.org/10.26577/JES2024780106 Retrieved from https://bulletin-pedagogic-sc.kaznu.kz
6. Novopashina, L. A., Grigor'eva, E. G., Kuzina, D. V., & Cherkasova, Yu. A. (2021). Faktory svyazi professional'nykh defitsitov uchiteley s rezul'tatami obucheniya shkol'nikov [Factors of the connection of professional teacher deficits with the learning outcomes of schoolchildren]. *Science for Education Today, 11*(6), 7-30. https://doi.org/10.15293/2658-6762.2106.01 Retrieved from http://sciforedu.ru
7. Pryamikova, E. V., Shalagina, E. V., & Shikhova, O. N. (2023). Molodye pedagogi mezhdu "Stsilloy" i "Kharibdoy": o professional'nykh defitsitakh v sotsiologicheskom rakurse (na primere Sverdlovskoy oblasti) [Young teachers between Scylla and Charybdis: on professional deficits from a sociological perspective (on the example of the Sverdlovsk region)]. *Sociological Science and Social Practice, 11*(4), 248-272. https://doi.org/10.19181/snsp.2023.11.4.11
8. Shubina, T. V. (2025) Professional'nye defitsity uchiteley, rabotayushchikh s psikhologo-pedagogicheskimi klassami, i instrument ikh preodoleniya: analiz rezul'tatov regional'nogo issledovaniya [Professional deficits of teachers working with psychological and pedagogical classes and a tool to overcome them: analysis of the results of a regional study]. *The World of Pedagogy and Psychology: An International Scientific and Practical Journal,* (12). Retrieved from https://scipress.ru/pedagogy/articles/professionalnye-defitsity-uchitelej-rabotayushhikh-s-psikhologo-pedagogicheskimi-klassami-i-instrument-ikh-preodoleniya-analiz-rezultatov-regionalnogo-issledovaniya.html
9. Terentyev, E. V. (2024). Professional'naya pozitsiya pedagoga v sisteme inklyuzivnogo obrazovaniya [The professional position of a teacher in the system of inclusive education]. In *81st Scientific Conference of Students and Postgraduates of the Belarusian State University: Proceedings of the Conference* (Vol. 2, pp. 91-94). Minsk: BSU. Retrieved from https://elib.bsu.by/handle/123456789/328574
10. Zinova, I. M., & Shaidullina, G. F. (2014). Kommunikativnaya kompetentnost' pedagogicheskikh rabotnikov v usloviyakh perekhoda k inklyuzivnomu obrazovaniyu [Communicative competence of teaching staff in the context of transition to inclusive education]. *Fundamental Research,* (8), 961-965.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 371 **DOI: 10.34670/AR.2026.32.29.002**

Влияние технологий искусственного интеллекта на трансформацию образовательных процессов

Соколова Юлия Вячеславовна

Старший преподаватель,
Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации,
119571, Российская Федерация, Москва, просп. Вернадского, 82;
e-mail: julieskl v@gmail.com

Аннотация

Статья посвящена актуальной теме влияния технологий искусственного интеллекта на трансформацию образовательных процессов в сфере высшего образования в современном мире. Особое внимание уделяется этичности и эффективности использования искусственного интеллекта студентами и преподавателями в сфере образования, необходимости оценки потенциальных и реальных преимуществ и угроз развитию образовательной деятельности со стороны искусственного интеллекта, внедрению искусственного интеллекта в процесс обучения. В статье проведена оценка возможных вариантов применения искусственного интеллекта в сфере образования, их необходимости и целесообразности. Также выделены аспекты существенного анализа возможностей и потенциального преимущества введения искусственного интеллекта в различные области образовательного процесса. Цель работы: разработка концепции, отражающей эффективное и этичное использование искусственного интеллекта в сфере высшего образования. Методом исследования является анализ научно-методической литературы и нормативно-правовой документации по теме искусственного интеллекта в образовании. В ходе научной работы определены четыре подхода к понятию «искусственный интеллект»: когнитивный подход, научно-технический подход, автономный и самоорганизующийся подход, информационно-технический подход. Рассмотрены причины интеграции искусственного интеллекта в образование, такие как индивидуальное обучение, автоматизация процессов обучения, повышение качества оценки студентов, управление образовательными ресурсами, модернизация учебных программ, сокращение времени на разработку учебных материалов, адаптация учебной программы для иностранных студентов, повышение квалификации преподавателей. Проанализирован уровень технических возможностей искусственного интеллекта на современном этапе, представленный следующими цифровыми средствами: чат-боты, системы управления обучением, инструменты для мониторинга и управления обучением, технологии обработки и генерации естественного языка, персонализированное адаптивное обучение. Определены преимущества и вызовы интеграции искусственного интеллекта в образовательные процессы. Разработана концепция, отражающая особенности влияния искусственного интеллекта на образовательные процессы, включающая в себя пять главных направлений: автоматизация рутинных задач, персонализированное обучение, поддержка преподавателей, этические и социальные аспекты и умные кампусы с виртуальными

помощниками. Представленная концепция рассчитана на практическое применение в системе высшего образования и акцентирует внимание преподавателей и административного персонала вузов, государственных служащих в области образовательной деятельности, а также ученых и исследователей, занимающихся изучением искусственного интеллекта в области образования.

Для цитирования в научных исследованиях

Соколова Ю.В. Влияние технологий искусственного интеллекта на трансформацию образовательных процессов // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 20-29. DOI: 10.34670/AR.2026.32.29.002

Ключевые слова

Искусственный интеллект, образовательные процессы, персонализированное обучение, автоматизация процессов обучения, повышение качества образования, цифровизация образования, адаптивное обучение.

Введение

Цифровые технологии получили широкое распространение в мире. По данным на 2022 год глобальное число пользователей сети Интернет достигло 69%, что составляет 4,9 миллиарда человек. Каждый год количество интернет-пользователей в среднем увеличивается на 4% [World Population Review, 2024]. Повышение доступности интернета способствует развитию образовательных возможностей для студентов благодаря расширению доступа к цифровым образовательным программам. Согласно опросу аналитического центра университета «Синергия», проведенному в России в 2024 году, 45% молодых граждан в возрасте от 18 до 35 лет предпочитают онлайн-обучение [РИА Новости, 2024]. За последние десять лет технологии искусственного интеллекта (ИИ) значительно эволюционировали, появились обучающиеся чат-боты, генеративные нейронные сети, крупные языковые модели [Кондратюк, Карпушенко, 2023, с. 60]. В марте 2024 года эксперты Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) провели исследование среди студентов СПО и вузов, а также аспирантов. В результате было выявлено, что 43% учащихся применяют ИИ в интересах обучения, а 30% знают о существовании этой технологии, но не используют ее в образовательных целях [ICT.Moscow, 2024]. Данные исследования подтверждают, что ИИ постепенно интегрируется в образовательный процесс, что делает необходимым разработку стратегий для его эффективного и целесообразного применения.

Цель исследования разработка концепции, отражающей эффективное и этичное использование ИИ в сфере высшего образования.

Методом исследования является анализ научно-методической литературы и нормативно-правовой документации по теме искусственного интеллекта в образовании.

Основная часть

Понятие ИИ закреплено в нормативно-правовой документации России. В Указе Президента Российской Федерации от 10.10.2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» [Указ Президента РФ № 490, 2019] и ГОСТ Р 59277-2020 «Системы

искусственного интеллекта. Классификация систем искусственного интеллекта» [ГОСТ Р 59277-2020, 2020] под ИИ понимается

«комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые с результатами интеллектуальной деятельности человека или превосходящие их».

В научно-методической литературе существует большое количество интерпретаций понятия ИИ. В таблице 1 приведены ключевые подходы к понятию ИИ на основе анализа научных источников [Шарапова, 2023, с. 32-33].

Таблица 1 - Подходы к понятию ИИ

Подход	Формулировка понятия	Авторы
1. Научно-технический подход	ИИ — это область науки и технологий, представляющая собой сложную кибернетическую систему с когнитивной архитектурой, с целью использования накопленных знаний для принятия решений и выполнения задач.	Э.М. Пройдаков, М.И. Хубулова, И.В. Понкин, А.И. Редькина
Информационно-технический подход	ИИ — это часть информационных технологий, являющихся вычислительной системой для разумных рассуждений и действий.	Г. С. Осипов
Автономный и самоорганизующийся подход	ИИ — это автономные системы, способные к самоорганизации, представляющие собой виртуальные, киберфизические и биокибернетические системы.	П.М. Мохат, Е.Ю. Баракина
Когнитивный подход	ИИ — это автоматизация когнитивных действий, таких как принятие решений и обучение, при этом необходимо отметить, что в когнитивной структуре человека и когнитивной структуре ИИ присутствуют серьезные различия.	Ричард Беллман, Н. Бостром

В контексте ИИ можно выделить четыре основных подхода: научно-технический, информационно-технический, автономный и самоорганизующийся, а также когнитивный.

Под искусственным интеллектом в образовании понимаются новейшие технологические достижения, позволяющие анализировать большие объемы данных и принимать обоснованные решения. Использование комплексных алгоритмов для моделирования образовательных процессов обеспечивает разработку учебных материалов, адаптированных под конкретного учащегося, имитацию речевой и мыслительной деятельности человека для реализации различных образовательных задач, автоматизацию проверки усвоения учащимися материала, предоставление обратной связи по учебным достижениям и проведение аналитики для совершенствования образовательного процесса [Сысоев, 2023, с. 12].

Среди причин целесообразности интеграции ИИ в учебный процесс можно назвать следующие.

Индивидуальное обучение. Каждый студент обладает уникальными способностями, имеет собственный темп обучения и усвоения учебных материалов, предпочитает определенные методы и методики обучения. Система на основе искусственного интеллекта может предложить персональный план обучения, соответствующий потребностям студентов.

Автоматизация процессов обучения включает составление индивидуальных планов обучения, автоматическую проверку заданий, возможности адаптивного тестирования, а также

методическую поддержку преподавателей в процессе проверки знаний студентов.

Повышение качества оценки студентов. Внедрение алгоритмов, позволяющих беспристрастно оценить работу студента с точки зрения раскрытия предложенной темы и наличия творческой составляющей.

Управление образовательными ресурсами помогает понять эффективность учебных программ и преподавателей, а также вносить корректировки в слабые места учебных программ.

Приведение учебных программ в соответствие требованиям рынка труда. Аналитика рынка труда с помощью ИИ позволяет лучше понять потребности работодателей и актуализировать учебные программы, что способствует востребованности будущих специалистов [Струнин, 2024, с. 36].

Разработка учебных материалов. ИИ может помочь преподавателям в генерации текстов, в выполнении анализа массивов научных данных при подготовке к занятиям, в составлении тестов, практических заданий и создании визуальных материалов.

Перевод обучающих материалов на иностранные языки. ИИ предоставляет возможность перевода образовательных ресурсов на различные языки, чтобы адаптировать их для иностранных студентов.

Повышение квалификации преподавателей. Автоматизация рутинных процессов обучения с помощью ИИ позволяет преподавателям больше времени уделять подготовке к занятиям. ИИ располагает обширными ресурсами, которые преподаватели могут использовать для получения новых знаний [Руденко, Голодков, Карелин, 2023, с. 364-365].

Следовательно, интеграция искусственного интеллекта в образовательный процесс является неотъемлемым элементом современного образования, цель которого — оптимизировать процесс обучения, подстроить его под нужды студентов и требования рынка труда, а также способствовать росту квалификации преподавательского состава.

Текущий уровень развития ИИ предлагает следующие инструменты для использования в области образования, представленные в таблице 2 [Руденко, Голодков, Карелин, 2023, с. 365; Котлярова, 2022, с. 73; Анненкова, 2023, с. 2-3].

Таблица 2 - Инструменты ИИ для применения в сфере образования

Технологии ИИ	Характеристики
Чат-боты	В сфере образования активно применяются чат-боты, предназначенные для информирования и поддержки обучающихся. Эти автоматизированные системы способны регистрировать пользователей, предоставлять ответы на запросы, открывать доступ к учебным материалам и оказывать помощь в круглосуточном режиме. Чат-боты обеспечивают индивидуальный подход к каждому обучающемуся, способствуя эффективному усвоению материала. Одним из примеров таких систем является Claude 2, который анализирует большие объёмы текста и формирует ответы.
Системы управления обучением	Системы управления обучением (СУО), функционирующие на основе технологий искусственного интеллекта и блокчейна, предоставляют возможность разрабатывать, администрировать и проводить онлайн-курсы. СУО обеспечивают высокий уровень защиты персональных данных и аутентификации пользователей.
Инструменты для мониторинга и оценки поведения	Программное обеспечение (ПО), разработанное на основе искусственного интеллекта, применяется для организации удалённых экзаменов и собеседований. Такое ПО анализирует поведение человека с помощью веб-камеры и микрофона, что позволяет выявлять подозрительную активность и способствует объективной оценке честности при выполнении заданий.

Технологии ИИ	Характеристики
Технологии обработки и генерации естественного языка	Технологии позволяют компьютеру расшифровывать и обрабатывать человеческую речь, представляя результаты анализа в доступной для понимания форме. Эти технологии применяются для трансформации данных в естественную языковую форму.
Персонализированное адаптивное обучение	Технологии, основанные на искусственных нейронных сетях, способны выявлять закономерности в данных и использовать их для формирования индивидуальных образовательных траекторий с учетом уровня подготовки и особенностей обучающихся. К таким технологиям относятся EdApp, WalkMe, Raptivity и СберКласс.
Виртуальные и голосовые помощники	Виртуальные ассистенты применяют данные из сети Интернет и информацию, предоставленную пользователем, для прогнозирования и оптимизации индивидуальных планов обучения. Голосовые ассистенты обеспечивают взаимодействие с учебными материалами без привлечения преподавателя, поддерживают коллективное обучение и оказывают помощь в решении текущих задач, предоставляя поддержку в режиме 24/7. К примерам таких технологий относятся Amazon Alexa, Apple Siri, Microsoft Cortana и ChatGPT.
Автоматическая оценка	Программы, моделирующие процесс выставления оценок преподавателем, проводят оценку знаний учащихся и осуществляют их анализ.
Интеллектуальный контент	Динамически обновляемый персонализированный контент, формируемый на основе данных о предпочтениях и поведении учащихся, применяется для разработки цифрового и виртуального образовательного материала, адаптированного под потребности целевой аудитории.
Геймификация	Использование компьютерных игр и симуляторов в образовательном процессе способствует повышению уровня мотивации учащихся и развитию различных навыков, в частности, критического мышления. В качестве примеров таких инструментов можно назвать Classcraft, Class Dojo, Duolingo и Kahoot!
Концепция "глобального обучения"	Искусственный интеллект стирает физические границы и формирует глобальное образовательное пространство, предоставляя доступ к знаниям всем желающим. Примерами таких проектов являются Global AI Hub и monda.eu.

Современный технологический уровень ИИ открывает новые возможности для повышения качества и доступности образования. Технологии ИИ позволяют индивидуализировать обучение, сделать его более результативным и интересным, а также обеспечить высокий стандарт безопасности и конфиденциальности данных.

Постепенное внедрение искусственного интеллекта в образовательные процессы высших учебных заведений оказывает существенное воздействие, открывая новые возможности и одновременно представляя серьёзные вызовы. К преимуществам влияния искусственного интеллекта на образовательные процессы относятся: автоматизация текущих рутинных задач преподавателя, увеличение времени на работу со студентами, возможность интеграции ИИ с другими цифровыми технологиями, адаптация студентов к условиям цифровизации современной профессиональной деятельности в будущем, разработка эффективных методов обучения, создание актуальных обучающих программ, своевременное выявление проблем усвоения учебного материала, обучение по индивидуальному плану, непредвзятость оценки студента [Итинсон, Чиркова, 2021, с. 300-301], повышение качества образования, стимулирование интереса к учебе у студентов, постоянная доступность материалов для изучения и подготовки к экзаменам, мобильность и гибкость процесса образования [Лаврентьев,

Чадина, Курылев, 2023, с. 226-227], повышение квалификации преподавателей, доступность образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья, оптимизация управления кадрами в учебном заведении, оптимизация взаимодействия с бюрократическими институтами [Миндигулова, 2022, с. 139].

К рискам внедрения ИИ в образование относятся: когнитивная предвзятость (имеется в виду перенос личных мыслей и эмоций разработчика на ИИ), цифровой разрыв из-за разного социально-экономического положения и недоступности цифровых технологий для определенного слоя населения, преднамеренная или непреднамеренная эксплуатация чужих авторских трудов, генерация недостоверной информации, распространение фейковой информации и связанное с этим искажение знаний преподавателей и студентов, необходимость введения ограничений для использования ИИ в образовательном процессе для контроля над технологией, трудности раскрытия потенциала ИИ из-за введенных ограничений [Миндигулова, 2022, с. 139], сопротивление родителей студентов внедрению ИИ, отсутствие необходимого количества экспертов в области искусственного интеллекта, невозможность раскрытия государственных данных для обучения ИИ [АНО «Цифровая экономика», 2024], сокращение числа преподавателей по причине автоматизации типовых задач и, как следствие, технологическая безработица, излишнее привыкание студентов к использованию ИИ во время учебного процесса, в контексте невозможности решения какой-либо задачи без использования ИИ, проблема информационной безопасности и сохранения конфиденциальности данных.

Применение искусственного интеллекта способствует оптимизации образовательных процессов, повышению качества обучения и сокращению времени на подготовку учебных материалов, проверку заданий и проведение экзаменов. Однако знания, полученные с использованием ИИ, могут вызывать сомнения, что ограничивает их полноценное применение в образовательном процессе. Следовательно, необходимо поддерживать баланс при взаимодействии с искусственным интеллектом, обеспечивая его устойчивое и этичное использование в образовании.

Интеграция ИИ в образовательный процесс в вузе требует повышенного внимания, тщательного и продуманного планирования с учетом множества факторов. Наряду с этим, использование ИИ в образовании является необходимой мерой в условиях глобальной цифровизации всех сфер экономики.

Результаты и их обсуждение

За последние несколько лет использование ИИ в высшем образование значительно возросло ввиду повышения доступности инструментов ИИ [Crompton, Burke, 2023]. При этом в российских вузах демонстрируется устойчивый рост применения ИИ студентами в образовательных целях. В текущей обстановке система образования не должна ограничивать использование ИИ студентами, напротив, необходимо принять рад мер, которые бы помогли обратить технологию ИИ в правильное направление для совершенствования образовательного процесса.

В рамках разработанной концепции влияния технологий ИИ на трансформацию образовательных процессов предлагается внедрение ИИ в пять направлений образовательного процесса. Во-первых, ИИ необходимо применить для развития персонального обучения. В частности, с помощью ИИ следует проводить анализ данных относительно академической успеваемости студентов, посещаемости ими занятий и предпочтений относительно

представления материалов и методов обучения. В соответствии с результатами анализа надлежит составить персональный план занятий каждого студента, исходя из которого будет происходить разработка индивидуальных курсов обучения с учетом способностей к обучению студента. Также ИИ может быть использован для автоматической оценки тестов и заданий, выполненных студентом, и рекомендаций по улучшению результатов выполнения заданий и прохождения тестов.

Во-вторых, ИИ поможет автоматизировать рутинные операции в образовании благодаря автоматической проверке тестов, контрольных и экзаменационных работ. Обнаружение проблем в освоении материала студентами способствует своевременной корректировке академической успеваемости. Также ИИ можно применить для автоматизации административных процессов, таких как составление расписания занятий, экзаменов, зачисление студентов на курсы и других процедур управления.

В-третьих, ИИ будет полезен в профессиональной деятельности преподавателя. Так, преподаватель с помощью ИИ может сократить время на подготовку учебных материалов в аспекте актуализации лекционных и практических материалов, автоматизации создания презентаций, тестов, исходя из предпочтений студентов и инновационных разработок в образовании.

В-четвертых, ИИ можно применить для создания виртуальных помощников с круглосуточной поддержкой для ответов на типовые вопросы, касающиеся учебной деятельности и процессов администрирования, и виртуальных помощников, помогающих справиться с выполнением домашнего задания. Другим способом применения ИИ может стать разработка приложений, позволяющих эффективно управлять распределением аудиторий в вузе между преподавателями и группами студентов, организацией библиотечных фондов и ведением общежития, а также приложений, способствующих ориентированию на территории университета.

В-пятых, при внедрении ИИ необходимо учитывать этические и социальные аспекты, такие как защита конфиденциальных данных участников учебного процесса, понимание реализации работы ИИ для недопущения распространения фейковой информации. Также ИИ должен быть освобожден от предвзятого отношения по каким-либо характерным признакам студентов и обеспечивать равный доступ для студентов независимо от их социально- экономического положения.

Заключение

Интеграция ИИ в образовательные процессы требует глубокого анализа как его преимуществ, так и потенциальных проблем. Эффективное применение ИИ может значительно улучшить и индивидуализировать образовательный процесс, повысить качество оценки студентов и облегчить выполнение административных задач. Однако для ответственного внедрения ИИ в систему высшего образования необходимо учитывать этические и социальные аспекты, такие как конфиденциальность данных и равный доступ к образовательным ресурсам. Предложенная концепция подчёркивает потенциал ИИ в преобразовании образовательной системы, фокусируясь на персонализированном обучении, автоматизации рутинных задач, поддержке преподавателей, этических аспектах и развитии интеллектуальных кампусов. Уравновешивая эти аспекты, образовательная система сможет использовать возможности ИИ для совершенствования учебного процесса, обеспечивая при этом справедливость и безопасность.

Библиография

1. Анненкова А.В. Искусственный интеллект: некоторые особенности внедрения в систему образования в условиях цифровизации общества и экономики // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 9(135). С. 1-6.
2. ГОСТ Р 59277-2020. Системы искусственного интеллекта. Классификация систем искусственного интеллекта. URL: https://clck.ru/3BFooC
3. Итинсон К.С., Чиркова В.М. К вопросу о влиянии искусственного интеллекта на сферу современного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10, № 1(34). С. 299-301.
4. Кондратюк Ю.С., Карпушенко Н.А. Эволюция развития искусственного интеллекта // NovaInfo.Ru. 2023. № 139. С. 59-60.
5. Котлярова И.О. Технологии искусственного интеллекта в образовании // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2022. Т. 14, № 3. С. 69-82.
6. Лаврентьев В.А., Чадина И.А., Курылев А.И. Внедрение искусственного интеллекта в сферу образования // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-2. С. 225-227.
7. Миндигулова А.А. Возможности и ограничения инструментов искусственного интеллекта в образовании // Современное педагогическое образование. 2022. № 3. С. 137-141.
8. Опрос о применении искусственного интеллекта учащимися вузов // ICT.Moscow. URL: https://clck.ru/3BFVow
9. Опрос показал, сколько россиян предпочитают дистанционную форму обучения // РИА Новости. URL: https://clck.ru/3BFFkV
10. Руденко М.Б., Голодков Ю.Э., Карелин А.Г. Искусственный интеллект в образовании: возможности и риски // Образование и право. 2023. № 10. С. 363-366.
11. Струнин Д.А. Интеграция искусственного интеллекта в сферу образования // Молодой ученый. 2024. № 4(503). С. 36-37.
12. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 10. С. 9-33.
13. Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» // Президент России. URL: https://clck.ru/3BFoYX
14. Шарапова Е.В. К вопросу об определении понятия искусственного интеллекта в научных источниках // Трибуна ученого. 2023. № 3. С. 31-35.
15. 2024 Влияние искусственного интеллекта на образование, АНО «Цифровая экономика» // Национальный портал в сфере Искусственного интеллекта (ИИ) и применения нейросетей в России. URL: https://clck.ru/3BGg8x
16. Crompton H., Burke D. Artificial intelligence in higher education: the state of the field // SpringerOpen. 2023. URL: https://clck.ru/3BGxAz
17. Internet users by country 2024 // World Population Review. URL: https://clck.ru/3BFEkk

The Influence of Artificial Intelligence Technologies on the Transformation of Educational Processes

Yuliya V. Sokolova

Senior Lecturer,
Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration,
119571, 82, Vernadskogo ave., Moscow, Russian Federation;
e-mail: juliesklv@gmail.com

Abstract

The article is devoted to the relevant topic of the influence of artificial intelligence technologies on the transformation of educational processes in the sphere of higher education in the modern

world. Special attention is paid to the ethics and effectiveness of using artificial intelligence by students and teachers in the field of education, the necessity of assessing the potential and real advantages and threats to the development of educational activities from artificial intelligence, and the introduction of artificial intelligence into the learning process. The article evaluates possible options for the application of artificial intelligence in the field of education, their necessity and expediency. Aspects of a substantive analysis of the possibilities and potential advantages of introducing artificial intelligence into various areas of the educational process are also highlighted. Purpose of the work: to develop a concept reflecting the effective and ethical use of artificial intelligence in the sphere of higher education. The research method is the analysis of scientific-methodological literature and regulatory-legal documentation on the topic of artificial intelligence in education. In the course of the scientific work, four approaches to the concept of "artificial intelligence" are defined: the cognitive approach, the scientific-technical approach, the autonomous and self-organizing approach, and the information-technical approach. The reasons for the integration of artificial intelligence into education are considered, such as individualized learning, automation of learning processes, improving the quality of student assessment, management of educational resources, modernization of curricula, reducing time for developing educational materials, adaptation of curricula for foreign students, and professional development of teachers. The level of technical capabilities of artificial intelligence at the present stage is analyzed, represented by the following digital tools: chatbots, learning management systems, tools for monitoring and managing learning, natural language processing and generation technologies, and personalized adaptive learning. The advantages and challenges of integrating artificial intelligence into educational processes are identified. A concept is developed reflecting the features of the influence of artificial intelligence on educational processes, including five main directions: automation of routine tasks, personalized learning, teacher support, ethical and social aspects, and smart campuses with virtual assistants. The presented concept is intended for practical application in the higher education system and focuses the attention of teachers and administrative staff of universities, civil servants in the field of educational activities, as well as scientists and researchers studying artificial intelligence in the field of education.

For citation

Sokolova Yu.V. (2026) Vliyaniye tekhnologiy iskusstvennogo intellekta na transformatsiyu obrazovatel'nykh protsessov [The Influence of Artificial Intelligence Technologies on the Transformation of Educational Processes]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 20-29. DOI: 10.34670/AR.2026.32.29.002

Keywords

Artificial intelligence, educational processes, personalized learning, automation of learning processes, improving the quality of education, digitalization of education, adaptive learning.

References

1. Annenkova, A. V. (2023). Iskusstvennyy intellekt: nekotorye osobennosti vnedreniya v sistemu obrazovaniya v usloviyakh tsifrovizatsii obshchestva i ekonomiki [Artificial intelligence: some features of implementation into the education system in the context of digitalization of society and economy]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*, (9). https://clck.ru/3BFEkk
2. Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *SpringerOpen*. Retrieved from https://clck.ru/3BGxAz

3. *GOST R 59277-2020. Sistemy iskusstvennogo intellekta. Klassifikatsiya sistem iskusstvennogo intellekta* [State Standard R 59277-2020. Artificial intelligence systems. Classification of artificial intelligence systems]. (2020). Retrieved from https://clck.ru/3BFooC
4. *Internet users by country 2024*. (2024). World Population Review. Retrieved from https://clck.ru/3BFEkk
5. Itinson, K. S., & Chirkova, V. M. (2021). K voprosu o vliyanii iskusstvennogo intellekta na sferu sovremennogo obrazovaniya [On the issue of the influence of artificial intelligence on the sphere of modern education]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya, 10*(1), 299-301.
6. Kondratyuk, Yu. S., & Karpushenko, N. A. (2023). Evolyutsiya razvitiya iskusstvennogo intellekta [Evolution of artificial intelligence development]. *NovaInfo.Ru,* (139), 59-60.
7. Kotlyarova, I. O. (2022). Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obrazovanii [Artificial intelligence technologies in education]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki, 14*(3), 69-82.
8. Lavrentev, V. A., Chadina, I. A., & Kurylev, A. I. (2023). Vnedrenie iskusstvennogo intellekta v sferu obrazovaniya [Introduction of artificial intelligence into the sphere of education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya,* (79-2), 225-227.
9. Mindigulova, A. A. (2022). Vozmozhnosti i ogranicheniya instrumentov iskusstvennogo intellekta v obrazovanii [Opportunities and limitations of artificial intelligence tools in education]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie,* (3), 137-141.
10. *Opros o primenenii iskusstvennogo intellekta uchashchimisya vuzov* [Survey on the use of artificial intelligence by university students]. (2024). ICT.Moscow. Retrieved from https://clck.ru/3BFVow
11. *Opros pokazal, skolko rossiyan predpochitayut distantsionnuyu formu obucheniya* [Survey showed how many Russians prefer distance learning]. (2024). RIA Novosti. Retrieved from https://clck.ru/3BFFkV
12. Rudenko, M. B., Golodkov, Yu. E., & Karelin, A. G. (2023). Iskusstvennyy intellekt v obrazovanii: vozmozhnosti i riski [Artificial intelligence in education: opportunities and risks]. *Obrazovanie i pravo,* (10), 363-366.
13. Sharapova, E. V. (2023). K voprosu ob opredelenii ponyatiya iskusstvennogo intellekta v nauchnykh istochnikakh [On the question of defining the concept of artificial intelligence in scientific sources]. *Tribuna uchenogo,* (3), 31-35.
14. Strunin, D. A. (2024). Integratsiya iskusstvennogo intellekta v sferu obrazovaniya [Integration of artificial intelligence into the sphere of education]. *Molodoy uchenyy,* (4), 36-37.
15. Sysoev, P. V. (2023). Iskusstvennyy intellekt v obrazovanii: osvedomlennost', gotovnost' i praktika primeneniya prepodavatelyami vysshey shkoly tekhnologiy iskusstvennogo intellekta v professional'noy deyatel'nosti [Artificial intelligence in education: awareness, readiness and practice of using artificial intelligence technologies by higher school teachers in their professional activities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii, 32*(10), 9-33.
16. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 10.10.2019 g. № 490 "O razvitii iskusstvennogo intellekta v Rossiyskoy Federatsii" [Decree of the President of the Russian Federation No. 490 of October 10, 2019 "On the Development of Artificial Intelligence in the Russian Federation"]. (2019). Retrieved from https://clck.ru/3BFoYX
17. *2024 Vliyanie iskusstvennogo intellekta na obrazovanie, ANO "Tsifrovaya ekonomika"* [2024 The impact of artificial intelligence on education, ANO "Digital Economy"]. (2024). National portal in the field of Artificial Intelligence and the use of neural networks in Russia. Retrieved from https://clck.ru/3BGg8x

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 37.01:81'246.2 **DOI: 10.34670/AR.2026.74.27.003**

Полилингвальное и билингвальное образование в контексте опыта Республики Татарстан

Гараева Дина Ильгизовна

Научный сотрудник,
отдел подготовки научно-педагогических кадров,
Институт развития образования Республики Татарстан,
420015, Российская Федерация, Казань, ул. Большая Красная, 68/23;
e-mail: dinakfu@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена теоретическому обоснованию феномена поликультурности и опыту реализации полилингвальной модели образования в Республике Татарстан (РТ). Представлены результаты изучения вопросов полилингвального и билингвального обучения. Теоретическая значимость статьи заключается в уточнении методологии билингвального обучения, которое строится на основе ряда принципов. Билингвальное обучение рассматривается как процесс равнозначного и взаимосвязанного овладения обучаемыми двумя языками при изучении предметов. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования опыта РТ в вопросах билингвального и полилингвального образования. Сделан вывод о важности билингвального образования для успешного взаимодействия в поликультурной среде и сохранения национальных языков и культур.

Для цитирования в научных исследованиях

Гараева Д.И. Полилингвальное и билингвальное образование в контексте опыта Республики Татарстан // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 30-36. DOI: 10.34670/AR.2026.74.27.003

Ключевые слова

Поликультурность, билингвизм, билингвальное образование, полилингвальное обучение, опыт Республики Татарстан, принципы обучения, педагогические условия.

Введение

Сегодня образование рассматривается как один из социокультурных феноменов трансляции культуры. В дидактическом смысле, образование – это создание условий для развития, обучения и воспитания личности как субъекта образовательной деятельности в различных пространствах многонациональной и поликультурной среды. В российской системе образования актуальны и востребованы вопросы формирования личности, готовой к диалогу культур, освоению межкультурной коммуникации в условиях как традиционного обучения, так и в цифровой образовательной среде (ЦОС).

Востребованность обучения в полилингвальной среде обусловлено как глобальными процессами интеграции, так и потребностью в сохранении национальных языков и культур. В современной школе полилингвальная образовательно-развивающая среда и полилингвальное обучение становятся главным условием формирования когнитивных и коммуникативных способностей обучающихся.

Цель данной статья заключается в теоретическом обосновании феномена полилингвального и билингвального обучения и схематичном описании опыта полилингвальной модели поликультурного образования на основе опыта школ Республики Татарстан (РТ).

Основной задачей нашего исследования стал поиск опыта школ РТ как субъекта Российской Федерации в выявлении оптимальных путей полилингвального обучения в системы школ «Адымнар». Всего в РТ более 15 школ под общим названием «Адымнар», которые работают в ряде городов РТ (Казань, Набережные Челны, Альметьевск, Елабуга, Нижнекамск и др.).

Основными методами изучения билингвального обучения стали: теоретический анализ разработанности изучаемой проблемы в исследованиях дидактов, методистов; наблюдение за реальным процессом обучения в полилингвальных школах РТ и других субъектах РФ; разработка технологии оценки сформированных лингвистических компетенций на основе экспертной оценки и самооценочных методик.

Основная часть

Итак, наша позиция в изучении билингвального обучения многоаспектная и полипарадигмальная, ибо изучение этого феномена основано на сочетании принципов дидактики, лингводидактики, психолингвистики, методике билингвального обучения, цифровой дидактики [Буркова 2021; Давлетбаева, Гараева, 2024].

Главной методологией билингвальном обучении стала билилингвальная дидактическая стратегия и тактика её реализации [Медведева, 2019; Найн, 1995]. Основными принципами реализации билингвального обучения являются, такие как: антропоцентризм; принцип субъектности; принцип системности; принцип интегративности; принцип поликультурности; принцип коммуникативности. Антропоцентризм означает, что в центре внимания оказывается обучающийся с его потребностями, мотивами в изучении и использовании языков. Принцип субъектности требует рассматривать обучающихся как субъектов индивидуальной или групповой деятельности, развитие которых происходит на основе саморазвития, самовоспитания, самообучения как активных, самостоятельных и творческих личностей. Принцип системности – это рассмотрение билингвального обучения и полилингвального образования как целостной системы интегрированного обучения на основе последовательного

и автоматизированного движения к цели. Принцип интегративности предполагает использование нескольких языков для продуктивного обучения и саморазвития субъектов образовательной деятельности. Принцип поликультурности – это взаимосвязь обучения языкам и культуры, основанной на диалоге национального и культурного, общего и единичного, сопоставления культуры родного языка с культурой других народов и мировой культурой. Принцип коммуникативности также формирование речи на различных языках на основе коммуникации, интеграции, передачи информации на основе категорий языков и терминологического аппарата изучаемой дисциплины.

Реализация этих принципов помогает формировать обучающихся- билингвов, которые хорошо учатся, лучше осваиваю абстрактные науки. Например, выпускник одного из лицеев полилингвальной направленности г. Казани сдал три предмета ЕГЭ на 300 баллов. В целом, у таких учеников лучше развита лингвистическая интуиция, чувство языка, умение переключаться с одного языка на другой.

Указанные принципы реализуются в билингвальном обучении в системе полилингвального образования на основе субъектно-ориентированного, системно-деятельностного, информационно-коммуникативного, личностно- ориентированного подходов. Реализация указанных принципов и подходов на должна происходить при соблюдении педагогических условий, которые мы рассматриваем как проектирование в общеобразовательной организации должных технологий обучения. Педагогические условия должны быть ориентированы на создание благоприятной субъективно благополучной образовательной полилингвальной среды, которая при освоении учеником как субъектом учебной деятельности становится его билингвальным образовательным пространством.

Можно выделить ряд педагогических условий: психолого-педагогические, организационно-педагогические и дидактические. Например, психолого-педагогическими условиями будут: мотивационно-потребностные возможности и особенности обучающих-билингвов; проявление субъектности на уровне познавательной активности, самодеятельности и самостоятельности. Организационно-педагогическими условиями можно считать формирование полилингвальной образовательной среды и субъектно-ориентированного билингвального пространства. Дидактическим условиями является использование нескольких языков как средств обучения на основе переноса кода одного языка на другой через субъектность и культурные и этнические коды обучаемых, а также доступность методов и средств обучения без перегрузки обучаемых. К организационно-педагогическим условиям можно отнести проектирование доступной многоязычной среды.

В современной полилингвальной образовательной среде рядя школ наиболее распространенными являются методики интегрированного предметно-языкового обучения (ИПЯО). В зарубежной образовательной системе они обозначаются как GLIL или методика Content and Language Integrated Learning [Иванова, 2022; Клинг, 2019].

Степень разработанности проблемы. В педагогической теории и практики нет однозначного понимания относительного полилингвального и билингвального обучения. Мы полностью разделяем точку зрения Р.Г. Давлетбаевой и С.А. Гареевой в том, что для формирования многоязычной личности в условиях полилингвального и билингвального обучения, необходима методологическая система или модель, включающая педагогические условия, подходы, принципы, методы, средства и формы организации учебной деятельности [Буркова, 2021].

Как считает Т. А. Буркова в условиях поликультурной среды формируется личность,

ориентированная через свою культуру на другие культуры на основе уважения к другим национальностям, мировоззрениям и вероисповеданиям [Буркова, 2021].

Можно выделить множество факторов успешного билингвального обучения. В соответствии с идеями П.И. Пидкасистого остановимся продуктогенных факторах: управленческо-организационные; реальные учебные возможности обучаемых; уровни обученности; организационно-методическое сопровождение учебного материала в системе билингвального обучения поликультурное билингвальное образование [Пидкасистый, Мижериков, Юзефавичус, 2014].

Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина билингвальное обучение рассматривают как процесс равнозначного и взаимосвязанного овладения обучаемыми двумя языками при изучении предметов на двух языках, а также как развитие учащихся в структуре двуязычной и билингвальной личности на основе освоения родной и иноязычной культуры [Азимов, Щукин, 2009].

Н.В. Медведева сделала попытку дать обоснование билингвальное личности в контексте вхождения в билингвальное образование через полилингвальную образовательную среду и призму идентичности и социокультурной опосредованности [Медведева, 2019].

Методология билингвального обучения ориентирована на билингвальную дидактическую стратегию на основе лингводидактики, психолингвистике и методике преподавания [Найн, 1995]. Лингводидактика как отрасль дидактики включает наряду с общими категориями дидактики, также знания об особенностях языка, речевых способах овладения ими, адекватной условиям и возможностям образовательной среды в соответствии с потребностями обучающихся. Конкретизация содержания изучаемого и осваиваемого обучающимися учебного материала на том или ином языке происходит на уровне знаний, умений, навыков и готовности к его использованию. В процессе билингвального обучения происходит формирование лингвистической компетенции, включающую лексическую и грамматическую стороны языка в научном и литературном контекстах [Иванова, 2022; Клинг, Сурдина, 2019].

Процесс билингвального обучения выстраивается на основе ряда принципов: антропоцентризм (в центре внимания человек с его возможностями и способностями); текстоцентризм (текст с его структурой, содержанием и смыслом); жанр (научный, эссе, повесть и т.д.); синтаксис (роль сопровождающих знаков препинания, восклицания, вопроса и пр.).

В условиях билингвального обучения в цифровых образовательных средах (ЦОС) особую роль приобретают логико-смысловые схемы, варианты микро- и макротекста, предложения, визуальные образы, создаваемые также при помощи информационно-коммуникационные технологий, которые позволяют формировать новые стратегии освоения смысловой корректности через презентации, речевые образцы и полилингвальное образование [Клинг, Сурдина, 2019].

Особую роль приобретают новые технологии чтения и письма для развития критического мышления на основе монолога, диалога, дискурса, работы с нарративами [Замалетдинов,Закирьянов, 2016]. Следует особо выделить использование в процессе билингвального обучения самостоятельным заданиям как в живой форме общения, так в гибридном и смешанном формате обучения. Особое значение в билингвальном обучении приобретает контрастивное обучение (Contrastive Learning) как метод самообучения (self-supervised learning) в машинном обучении, который учит модель различать похожие и непохожие объекты, сближая их представления (эмбеддинги) в векторном пространстве [Клинг, Сурдина, 2019; Медведева, 2019].

Модель минимизирует расстояние между «положительными» парами (связанными) и увеличивает его для «отрицательных» (несвязанных), что позволяет эффективно обучаться на неразмеченных данных. Основные аспекты контрастивного обучения. Суть метода: модель учится сопоставлять данные, определяя их семантическую или структурную близость, не полагаясь на ручную разметку классов. Положительные и отрицательные пары: Алгоритм берет «якорь» (anchor), находит к нему похожее изображение/текст (положительный образец, например, аугментация одного фото) и отличается от непохожих (отрицательные образцы, случайные другие данные). Применение: Используется в компьютерном зрении (например, CLIP от OpenAI связывает текст и изображения), обработке естественного языка (NLP) и анализе данных [Иванова, 2022].

Приведем несколько приемов билингвального образования в школах Республики Татарстан. Прежде всего билингвальное обучение идёт на основе принципов доступности, субъектности, билингвизма и адаптации. Главной особенностью билингвального образования является изложение учебного материала с использованием двух языков. Второй особенностью является то что освоение информации построено на постепенном усложнении речи, усиления темпа восприятия на слух, акцент делается русском языке, частично на другом языке, письмо только на русском. Если в объяснении доминирует русский язык, то пояснение идёт на английском. Во время коммуникации вопросы задаются на одном языке, а ответы на другом. Тестирование проводится на двух языках. Требования учителя к саморегуляции коммуникации и самоанализ проводится на двух языках. Выполнение проектов, рефератов, сочинений, эссе проводится на двух языках. Билингвальное образование оптимально сочетает групповое, командное и индивидуальное обучение, но с учётом индивидуальных и социокультурных особенностей готовности к коммуникации на разных языках.

Полилингвальная модель обучения осуществляется в ряде субъектов РФ на основании Федерального закона об образовании в соответствии с предоставлением возможности получения образования на родном языке. В ряде национальных регионов дети имеют возможность получать образование в начальной школе на родном языке (татарский, башкирский, чеченский и др.) с переходом в пятом классе на государственный языки, иностранный начинают изучать со второго класса. Мы полностью согласны с Ф. Г. Ялаловым, что систематическое интегрированное изучение языков не является обязательным, что в последствии идёт привести к недостаточному уровню аккультурации в многонациональном мире [Ялалов, 2020]. Декларирование в школах возможности междисциплинарной интеграции в практике билингвального образование сталкивается с отсутствие модели этого процесса.

С целью определения места и роли полилингвального и билингвального образования в контексте опыта Республики Татарстан нами было проведено исследование в школах Республики, в котором приняли участие 741 педагог.

Исследование показало, что учителя в системе полилингвального образования высоко оценивают ряд компетенций. Например, способность учитывать национальные особенности культуры и языка обучающихся отметили 83,7% педагогов. На необходимость создания благоприятного психологического климата указали 87,3% педагогов. Актуальность применения современных информационных и коммуникационных технологий отметили 71,3% опрошенных. Необходимость толерантности к иным культурам подчеркнули 65,6% педагогов. Роль высокого уровня личной самоорганизации отметили 76,1% педагогов. На необходимость владения иностранным языком на высоком уровне указали 98,0%. Высокую культуру общения и поведения отмечают 90,3%. Необходимость преподавания дисциплин на иностранном языке

акцентировали 70,4%. Возможность виртуальной мобильности отмечено среди 41,6% педагогов.

Полученные данные подчёркивают приоритет внимания педагогов к созданию комфортной психологической атмосферы, глубокому владению предметом и способностью эффективно взаимодействовать в мультикультурной среде.

Заключение

Итак, билингвальное образование рассматривается нами как взаимосвязанная деятельность педагога и обучающихся в процессе изучения дисциплин средствами двух, а иногда и более языков. Мы полностью разделяем мнение Ф. Г. Ялалова, что для успешной реализации билингвального обучения и полилингвального образования необходимо формировать новое поколение учителей, которые свободно владеют несколькими языками, ИКТ, в котором интегрированы функции учителя, психолога, воспитателя, тьютора и фасилитатора, способного творить с учениками как субъекты в новой поликультурной среде [Ялалов, 2020].

Библиография

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Буркова Т. А., Гараева Д. И., Давлетбаева Р. Г., Кузьмин С. В., Ребрина Ф. Г. Анализ практик внедрения полилингвальной модели поликультурного образования в Республике Татарстан // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. № 4 (94). С. 34-51.
3. Давлетбаева Р. Г., Гареева С. А. Методическая система формирования многоязычной личности в условиях полилингвального образования // Педагогическое образование в России. 2024. № 6. С. 112-123.
4. Замалетдинов Р. Р., Закирьянов К. З., Замалетдинова Г. Ф. Проблеме формирования билингвальной личности в не русской школе // Филология и культура. 2016. № 4(46). С. 34-42.
5. Иванова А. В. Организационно-педагогические условия как факторы качества обучения русскому языку в билингвальных сельских школах // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 474. С. 13-21. doi: 10.17223/15617793/474/2.
6. Клинг В. И., Сурдина Е. В. Билингвальное обучение: проблемы и перспективы // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78).
7. Медведева Н. В. Культурная идентичность национально-российского билингва: обоснование понятия в контексте поликультурного и билингвального образования // Наука и школа. 2019. № 1. С. 193-197.
8. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. 1995. № 5. С. 44-49.
9. Пидкасистый П. И., Мижериков В. А., Юзефавичус Т. А. Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательский центр «Академия», 2014. 624 с.
10. Ялалов Ф. Г. Педагогика полилингвального образования // Научный Татарстан. 2020. № 2. С. 58-71.

Polylingual and Bilingual Education in the Context of the Experience of the Republic of Tatarstan

Dina I. Garaeva

Research Fellow,
Department of Training of Scientific and Pedagogical Personnel,
Institute for Educational Development of the Republic of Tatarstan,
420015, 68/23, Bolshaya Krasnaya str., Kazan, Russian Federation;
e-mail: dinakfu@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the theoretical substantiation of the phenomenon of multiculturalism and the experience of implementing a polylingual education model in the Republic of Tatarstan (RT). The results of studying issues of polylingual and bilingual education are presented. The theoretical significance of the article lies in clarifying the methodology of bilingual education, which is built on the basis of a number of principles. Bilingual education is considered as a process of equivalent and interconnected mastery of two languages by students while studying subjects. The practical significance of the research lies in the possibility of using the experience of the Republic of Tatarstan in matters of bilingual and polylingual education. A conclusion is drawn about the importance of bilingual education for successful interaction in a multicultural environment and the preservation of national languages and cultures.

For citation

Garaeva D.I. (2026) Polilingval'noye i bilingval'noye obrazovaniye v kontekste opyta Respubliki Tatarstan [Polylingual and Bilingual Education in the Context of the Experience of the Republic of Tatarstan]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 30-36. DOI: 10.34670/AR.2026.74.27.003

Keywords

Multiculturalism, bilingualism, bilingual education, polylingual education, experience of the Republic of Tatarstan, principles of teaching, pedagogical conditions.

References

1. Azimov, E. G., & Shchukin, A. N. (2009). *Novyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Moscow: IKAR Publishing House.
2. Burkova, T. A., Garayeva, D. I., Davletbayeva, R. G., Kuzmin, S. V., & Rebrina, F. G. (2021). Analiz praktik vnedreniya polilingvalnoy modeli polikulturnogo obrazovaniya v Respublike Tatarstan [Analysis of the practices of implementing a multilingual model of multicultural education in the Republic of Tatarstan]. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana* [Pedagogical Journal of Bashkortostan], 4(94), 34-51.
3. Davletbayeva, R. G., & Gareeva, S. A. (2024). Metodicheskaya sistema formirovaniya mnogoyazychnoy lichnosti v usloviyakh polilingvalnogo obrazovaniya [Methodological system of multilingual personality formation in the context of multilingual education]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], 6, 112-123.
4. Ivanova, A. V. (2022). Organizatsionno-pedagogicheskiye usloviya kak faktory kachestva obucheniya russkomu yazyku v bilingvalnykh selskikh shkolakh [Organizational and pedagogical conditions as factors of the quality of teaching Russian in bilingual rural schools]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State University], 474, 13-21. doi: 10.17223/15617793/474/2.
5. Kling, V. I., & Surdina, E. V. (2019). Bilingvalnoye obucheniye: problemy i perspektivy [Bilingual education: problems and prospects]. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* [The World of Science, Culture, and Education], 5(78).
6. Medvedeva, N. V. (2019). Kulturnaya identichnost natsionalno-rossiyskogo bilingva: obosnovaniye ponyatiya v kontekste polikulturnogo i bilingvalnogo obrazovaniya [Cultural identity of the national-Russian bilingual: substantiation of the concept in the context of multicultural and bilingual education]. *Nauka i shkola* [Science and School], 1, 193-197.
7. Nain, A. Ya. (1995). O metodologicheskom apparate dissertatsionnykh issledovaniy [On the methodological apparatus of dissertation research]. *Pedagogika* [Pedagogy], 5, 44-49.
8. Pidkasisty, P. I., Mizherikov, V. A., & Yuzefavichus, T. A. (2014). *Pedagogika* [Pedagogy] (P. I. Pidkasisty, Ed.; 2nd ed.). Moscow: Akademia Publishing Center.
9. Yalalov, F. G. (2020). Pedagogika polilingvalnogo obrazovaniya [Pedagogy of multilingual education]. *Nauchnyy Tatarstan* [Scientific Tatarstan], 2, 58-71.
10. Zamaletdinov, R. R., Zakiryanov, K. Z., & Zamaletdinova, G. F. (2016). Probleme formirovaniya bilingvalnoy lichnosti v ne russkoy shkole [The problem of the formation of a bilingual personality in a non-Russian school]. *Filologiya i kultura* [Philology and Culture], 4(46), 34-42.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 371.2 **DOI: 10.34670/AR.2026.32.72.004**

Скрытые коды в системе образования Японии

Лукьянова Ольга Львовна

Кандидат педагогических наук, директор,
Кавминводский энергетический техникум,
357500, Российская Федерация, Пятигорск, Нарзанный переулок, 1;
e-mail: ollvlu@mail.ru

Аннотация

В системе образования Японии есть скрытые коды, которые проявляются в разных аспектах, на разных уровнях. Эти коды связаны с целями воспитания, историей, традициями и национальными особенностями японской культуры. В данной статье рассмотрены преимущества и проблемные стороны системы образования в Японии, выявленные в ходе образовательной стажировки в 2025 году.

Для цитирования в научных исследованиях

Лукьянова О.Л. Скрытые коды в системе образования Японии // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 37-42. DOI: 10.34670/AR.2026.32.72.004

Ключевые слова

Система образования, Япония, школа, воспитание, культура, гармония, коллективизм, педагогика.

Введение

Образование – это базовая составляющая любого общества, любого государства. От того, насколько эффективно действует эта система, зависят темпы экономического и политического развития страны, культурный уровень общества [Мухаев, 2026]. В Японии действует одна из самых качественных образовательных систем мира, с которой мы ознакомились в ходе зарубежной стажировки в 2025 году. В данной статье я хотела бы осветить основные секреты образования в Японии.

Образование в Японии – это мощная платформа не только для получения академических знаний, но и для формирования характера, основных моральных и нравственных норм, принятых в обществе. Каждый день в японском учебном заведении – это комплекс уроков, выходящих за рамки учебников и образовательной программы.

Изложение основного материала статьи

В системе образования Японии гармонию ценят больше, чем гениальность. Стремление к гармонии характерно для всех участников образовательного процесса – как для педагогов, так и для учеников. Эта гармония реализуется в общении друг с другом. Каждый ученый класс представляет собой общество в миниатюре.

Философским фундаментом в системе образования Японии является осознание каждым учеником того, что группа выше индивида. Основная задача образования - формирование личности, которая гармонично интегрируется в коллектив, ставя интересы группы выше личных. Каждый ребенок учится быть частью целого, ценить вклад других, избегать поведения, нарушающего гармонию. Интересна концепция «Ва», означающая единство и согласие среди членов социальной группы. В учебном заведении «Ва» реализуется в совместном обучении, мирном разрешении конфликтов, стремлении поддержать дружескую атмосферу с одноклассниками, уважении к окружающим [Борзова, Бурдукова, Ковалев, 2026].

Рассмотрим еще одно понятие «Куки о ёму» - умение «читать воздух» - понимать несказанные мысли и чувства, понимать атмосферу вокруг. Это развивает у детей умение понимать друг друга, уважать чувства других, следовать групповым нормам, даже если это расходится с собственным мнением. «Куки о ёму» в результате способствует предотвращению разногласий в ученической группе.

Японская система образования формирует людей с глубокими академическими знаниями и сильным характером. Каждый учебный год имеет определенную цель, начиная с формирования личности и заканчивая профессиональной подготовкой.

В Японии первые 9 лет обучения (начальная и средняя школа) являются обязательными. Несмотря на то, что старшая школа не является обязательным образовательным учреждением, 98 % школьников продолжают в ней свое обучение, что подчеркивает нацеленность японцев на получение высшего образования и общий интеллектуальный уровень.

Японская школа активно формирует у учеников определенное мировоззрение, ценности и самосознание. В учебниках скрыты проблемные исторические вопросы поражений, при этом делается акцент на национальном превосходстве и уникальности. Через изучение литературы, истории и искусства детям прививается чувство принадлежности к японской культуре.

Воспитательный процесс проникает во все части образовательной программы и вне ее.

Интересен опыт трудового воспитания в Японии - ритуал «О-содзи», символизирующий очищение. В Японии введена обязательная уборка своего класса, коридоров и прилегающей к образовательному учреждению территории – это не дополнительная нагрузка и не наказание, а неотъемлемая часть воспитательного процесса, важный педагогический инструмент, формирующий ключевые ценности. «О-содзи» - это ежедневная коллективная уборка, которая включает подметание, мытье полов, протирание досок и даже уборку в туалетах. В уборке участвуют все – от директора до ученика первого класса, при этом старшие помогают младшим, учат их делать уборку правильно.

Что же дает такой коллективный труд? Во-первых, понимание общей ответственности. Школа – это общее пространство, поддержание чистоты – это одновременно их личная и коллективная ответственность. Не существует «грязной работы» - есть забота о чистоте своего окружения.

Во-вторых, таким образом реализуется один из принципов буддизма - «чистота – это путь к просветлению». Физическая чистота рассматривается как отражение чистоты ума и души, способствующей общей гармонии.

В-третьих, «О-сидзи» учит смирению, равенству и уважению к чужому труду. Ученики, моющие полы и туалетные комнаты, понимают ценность работы, учатся ценить вклад каждого члена общества в осознанное создание гармонии вокруг.

Ритуал «О-сидзи» помогает не только поддерживать безупречную чистоту в учебных заведениях, но и прививает навыки самоуправления, дисциплинированность, чувство общности и бережное отношение к окружающему миру.

Рассмотрим еще один интересный факт из жизни японских школьников – школьный обед (ритуал «Кюсёку»). Это не только перерыв на еду, это полноценный образовательный процесс, прививающий детям важнейшие социальные навыки и ценности, формируя их отношение к еде, обществу и самим себе. Меню разрабатывается диетологами, обычно в пищу включают местные сезонные овощи и фрукты. Обед представляет собой образец сбалансированного питания и формирования здоровых пищевых привычек на всю жизнь. Прием пищи сопровождается изучением полезных свойств продуктов питания.

Все ученики и педагоги питаются по одному утвержденному меню, это устраняет социальные барьеры и учит принимать общую еду, осознавая себя частью единого целого. Ученики в порядке очередности выполняют функции дежурных в столовой – разносят еду, убирают со столов, моют посуду. Это вырабатывает чувство ответственности, дисциплинированность и трудолюбие.

С помощью «Кюсёку» дети учатся не только правилам этикета, гигиеническим нормам, бережному обращению к еде и благодарности за труд. Это еще один пример, как японская система образования использует повседневные ситуации для формирования целостной, гармоничной личности.

Помимо официальной системы образования в Японии существует система дополнительного образования, которая включает различные виды учреждений, программы и механизмы финансирования. Особый интерес представляет распространенная сеть частных репетиторских школ «Дзюку», которую посещает примерно 80 % школьников. Это не просто дополнительные занятия, это параллельная система, которая определяет академическую и социальную судьбу миллионов японских школьников, превращая их жизнь в марафон. В репетиторских школах

углубляют знания, полученные в основной школе, готовят к вступительным экзаменам в престижные школы и университеты. Посещение «Дзюку» создает ощутимые финансовые и психологические проблемы для японских семей.

Дети проводят в репетиторских школах значительную часть времени, жертвуя своим досугом, а родители отдают значительную часть семейного бюджета. Подобные школы усиливают социальное неравенство, так как доступ к «Дзюку» напрямую зависит от финансовых возможностей семьи. Система дополнительного образования показывает стремление японцев к академическому превосходству и одновременно указывает на существующие проблемы детства, стресса и равенства возможностей.

К системе дополнительного образования Японии относятся внеурочные кружки для детей средней и старшей школы – «Букацу», направленные на всестороннее развитие личности. Это интенсивные занятия в спортивных или культурных клубах, в которых происходит воспитание дисциплины, командного духа и упорства. В Японии каждый школьник должен заниматься в одном из кружков, это может быть футбол, бейсбол, кэндо или каллиграфия – важно, чтобы это было постоянное занятие. Занятия в кружках проходят ежедневно по 2-4 часа, включая выходные и каникулы. Это формирует упорство, выносливость и работоспособность, умение жертвовать личным временем для достижения поставленной цели. С помощью «Букацу» дети развивают свои способности, учатся работать в команде, преодолевать трудности, мириться с поражениями и стремиться к совершенству.

Рассмотрим роль учителя в системе образования Японии. Учитель – «Сэнсэй» - это не только человек, который передает систему знаний, умений и навыков, это наставник, формирующий моральные и нравственные ценности, непререкаемый авторитет, чьи слова и поступки служат примером для подражания. Японские учителя кроме академических знаний содействуют развитию личности каждого ребенка, приоритетно развивая такие качества, как вежливость, упорство, эмпатия, коллективизм, уважение к окружающим. Таким образом, «Сэнсэй» становится ключевой фигурой в формировании всесторонне развитой личности [Сосковец, 2025].

В Японии существует система регулярной ротации педагогов – каждые 3-5 лет все педагоги, включая директора, переводятся из одной школы в другую в пределах одной префектуры, что обеспечивает непрерывное развитие и совершенствование всех школ, способствует обмену педагогическим опытом. Подобная практика препятствует появлению коррупции в образовательном учреждении, выравнивает уровень образования, поддерживает единые стандарты качества. Из отрицательных черт следует отметить отсутствие времени в педагогическом коллективе на долгосрочные проекты.

Роль родителей в системе образования Японии также невозможно переоценить. Родители в Японии полностью вовлечены в процесс обучения. Они выбирают школу, определяют внеурочные кружки и частные репетиторские школы. Часто родители организуют школьные мероприятия, фестивали, участвуют в ремонте.

Наряду с положительными сторонами в системе образования Японии существует ряд проблемных вопросов. Одна из проблем, существующая в японских школах – «Идзимэ». Стремление к гармонии и коллективизму сталкивается с проблемой буллинга. Это явление часто скрыто от взрослых и может принимать изощренные формы и разрушительные последствия для жертв. «Идзимэ» чаще всего выражается в вербальной и опосредованной

форме, воздействует на психику жертвы. Акцент на групповую гармонию и мирное разрешение конфликтов затрудняет обращение жертв за помощью к взрослым. Часто жертвы молчат, боясь нарушить покой и мир в коллективе, в результате становятся еще более изолированными. Это приводит к серьезным психологическим травмам, в худших случаях, к суициду. Правительство Японии активно борется с означенной проблемой, вводятся программы поддержки, но борьба с «Идзимэ» является одним из вызовов системе образования.

Еще одним отрицательным явлением в японском образовании является система «Ути-сото», которая формирует разделение в восприятии «своих» и «чужих», в школьной среде это может проявляться в радикальных формах. К примеру, отношение к внешности. В Японии все школьники должны выглядеть классически, не допускается проявление индивидуальности. Особенно это правило касается волос – все волосы должны быть прямые и черного цвета. Это часть политики по унификации внешнего вида. Часто ученикам со светлыми или вьющимися от природы волосами приходится выпрямлять или перекрашивать волосы. Это не дискриминация, это уничтожение индивидуальности во имя поддержания чистоты и гармонии в коллективе. Быть «другим» - это быть потенциальной угрозой для коллектива, что непременно приведет к изоляции и давлению.

В Японии есть понятие «экзаменационный ад» («Сикэн Дзигоку») – система сложнейших вступительных испытаний для поступления в высшую школу или университет. Экзаменам предшествует интенсивная подготовительная работа. Результаты экзаменов – это итог многолетнего обучения, который определяет дальнейшую судьбу ребенка. Это порождает колоссальное напряжение у ребенка, зачастую переходящее в стресс. Японское общество определенным образом давит на ребенка, чтобы он долгие годы интенсивно учился, жертвуя личным временем, в погоне за будущим социальным статусом.

Заключение

Подводя итог, следует отметить, что японская система образования, формировавшаяся десятилетиями, имеет, как неоспоримые преимущества, так и проблемные зоны. Стабильность, поддержание единого качества в учебных заведениях, высокая вовлеченность семьи, приоритетность воспитания над обучением – это бесспорно сильные стороны. С другой стороны, отсутствие долгосрочных школьных проектов, академический ад и стресс, системная дискриминация «других» детей – это слабые стороны. Перед современной системой образования Японии стоит серьезный вопрос: будет ли она меняться, найдется ли в ней место для уникальности каждой личности или путь к гармонии будет и дальше проходить, ломая личности «других» детей.

Библиография

1. Борзова Е. П., Бурдукова И. И., Ковалев А. А. Культура и политические системы стран Востока: учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2026. 363 с.
2. Иващенко А. С. Система образования в Японии // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2021. № 4. С. 15-22.
3. Мухаев Р. Т. Система гму: национальные модели: учебник для вузов. 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2026. 573 с.
4. Сосковец Л. И. Политическая система Японии до 2020-х годов: учебное пособие для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2025. 157 с.
5. Шемякина Е. Ю. Зарубежные модели образования: Япония // Актуальные исследования. 2024. № 50 (232).

Hidden Codes in the Education System of Japan

Ol'ga L. Luk'yanova

PhD in Pedagogy, Director,
Kavminvodsky Energy Technical College,
357500, 1, Narzanny lane, Pyatigorsk, Russian Federation;
e-mail: ollvlu@mail.ru

Abstract

The education system of Japan contains hidden codes that manifest themselves in various aspects and at different levels. These codes are connected with the goals of upbringing, history, traditions, and national characteristics of Japanese culture. This article examines the advantages and problematic aspects of the education system in Japan, identified during an educational internship in 2025.

For citation

Luk'yanova O.L. (2026) Skrytyye kody v sisteme obrazovaniya Yaponii [Hidden Codes in the Education System of Japan]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 37-42. DOI: 10.34670/AR.2026.32.72.004

Keywords

Education system, Japan, school, upbringing, culture, harmony, collectivism, pedagogy.

References

1. Borzova, E. P., Burdukova, I. I., & Kovalev, A. A. (2026) Kultura i politicheskiye sistemy stran Vostoka [Culture and political systems of the Eastern countries] (2nd ed.). Moscow: Yurayt Publishing House.
2. Ivashchenko, A. S. (2021). Sistema obrazovaniya v Yaponii [Educational system in Japan]. Vestnik Maykopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta [Bulletin of Maikop State Technological University], 4, 15-22.
3. Mukhaev, R. T. (2026) Sistema gmu: natsionalnyye modeli [The gmu system: national models] (4th ed.). Moscow: Yurayt Publishing House.
4. Shemyakina, E. Yu. (2024). Zarubezhnyye modeli obrazovaniya: Yaponiya [Foreign models of education: Japan]. Aktualnyye issledovaniya [Actual Research], 50(232).
5. Soskovets, L. I. (2025) *Politicheskaya sistema Yaponii do 2020-kh godov* [The political system of Japan before the 2020s]. Moscow: Yurayt Publishing House.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 371 **DOI: 10.34670/AR.2026.31.54.005**

Деятельность центров дополнительного образования в условиях растущей популярности семейного обучения

Ежикова Мария Николаевна

Аспирант,
Тюменский государственный институт развития регионального образования,
625000, Российская Федерация, Тюмень, Советская ул., 56;
e-mail: maria.sakevich@gmail.com

Аннотация

Статья посвящена исследованию современного состояния семейного образования в России и роли центров дополнительного образования в организации образовательного процесса детей, обучающихся на семейной форме. Рассматриваются факторы, способствующих росту популярности семейного образования, и выявляется разнообразие подходов к его реализации. Основное внимание уделено участию центров дополнительного образования, которые активно привлекаются родителями на современном этапе для обеспечения качественной подготовки детей. В работе рассматриваются правовые и организационные проблемы, связанные с деятельностью таких центров, предлагаются пути решения и совершенствования нормативно-правовой базы. Выводы исследования могут служить основой для формирования образовательной политики.

Для цитирования в научных исследованиях

Ежикова М.Н. Деятельность центров дополнительного образования в условиях растущей популярности семейного обучения // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 43-51. DOI: 10.34670/AR.2026.31.54.005

Ключевые слова

Семейное образование, центры дополнительного образования, семейная школа, альтернативные формы обучения, частные образовательные проекты.

Введение

Семейное образование становится все более популярным среди российских семей, стремящихся обеспечить своим детям индивидуальные условия развития и качественное образование вне рамок традиционной школьной системы. Рост интереса к этому виду обучения обусловлен развитием технологий и потребностью в гибких моделях подготовки подрастающего поколения к профессиональной деятельности будущего. Данная статья посвящена исследованию современного состояния и перспектив семейного образования, а также изучению роли центров дополнительного образования в организации образовательного процесса детей, выбирающих данную форму.

Актуальность исследования. Современное общество переживает глубокие трансформации, которые во многом вызваны ускоряющимся техническим прогрессом, внедрением искусственного интеллекта и исчезновением ряда привычных профессий. В связи с этим усиливается потребность в формировании творческих способностей и развитии критического мышления у подрастающего поколения. Федеральный государственный образовательный стандарт (https://fgos.ru/) подчёркивает важность индивидуального подхода к обучению ребенка, соответствующего его интересам и возможностям. Однако массовое школьное образование часто сталкивается с проблемами переполненности классов, особенно в крупных городах, что делает индивидуальную работу учителей с учащимися труднодостижимой задачей. В этих условиях родители все чаще выбирают семейную форму обучения, предоставляющую ребенку больше свободы и возможностей и адаптируя программу под индивидуальные запросы.

Статистические данные подтверждают масштаб роста данного явления. Так, по итогам симпозиума «Образование и город», проведённого Московским городским педагогическим университетом, выявлено значительное увеличение количества детей, перешедших на семейную форму обучения. Если в 2016 году их было 6269, то к 2024 году эта цифра возросла до 85059 человек, демонстрируя практически четырнадцатикратный рост. [Дискуссия «Семейные школы в городе...», 2025, www]

Под концепцией семейного образования часто подразумевается непосредственное вовлечение родителей в учебный процесс, когда именно они берут на себя функции педагогов. Однако современные реалии демонстрируют постепенный переход к новым формам организации образовательной деятельности, где важная роль отводится центрам дополнительного образования.

Цель данного исследования – рассмотреть современные способы организации образовательного процесса детей, обучающихся в семейной форме, и оценить роль центров дополнительного образования в этом процессе.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие *задачи*:

- Определить правовые основы семейного образования в России.
- Выяснить различные подходы к реализации учебной деятельности детей, находящихся на семейном образовании посредством онлайн-анкетирования родителей.
- Проанализировать различные подходы к пониманию термина «семейная школа» в научно-педагогической литературе.
- Выяснить причины популярности центров дополнительного образования среди родителей, чьи дети обучаются в семейной форме.
- Определить организационно-правовые трудности центров дополнительного образования,

связанные с организацией образовательного процесса для обучающихся в семейной форме.

Данное исследование представляет собой попытку расширения представлений о возможных вариантах реализации учебного процесса детей, находящихся на семейном образовании.

Теоретическая значимость данной работы заключается в углублении понимания сущности семейного образования в России на современном этапе с целью формирования целостной картины относительно данного феномена.

С практической точки зрения данное исследование может послужить основой для внесения изменений в законодательную базу, направленных на создание правового поля для функционирования альтернативных образовательных проектов.

В ходе данного исследования был применен комплексный подход, сочетающий анализ нормативно-правовой и научно-педагогической литературы, проведен сбор и анализ данных о способах реализации семейного образования на современном этапе.

Основная часть

Форма семейного образования в России впервые была закреплена законом «Об образовании» от 10 июля 1992 года. [Закон РФ от 10.07.1992 N 3266-1, www] В настоящее время она регламентируется Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», [Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 N 273-ФЗ, www] в котором предусматриваются различные формы получения образования, формы обучения, а также гарантируется возможность их сочетания. Образование может быть получено двумя способами:

– в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (в очной, очно-заочной, заочной формах);
– вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность (в форме семейного образования и самообразования (на этапе получения среднего общего образования)).

Выбирая обучение для своего ребенка в форме семейного образования, родитель отказывается от получения образования в образовательной организации и берет на себя обязательства по обеспечению образовательного процесса ребенка. Закон также предусматривает необходимость прохождения промежуточных аттестаций, а впоследствии государственной итоговой аттестации в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по программам начального, основного и среднего общего образования и имеющих соответствующую аккредитацию. На период прохождения аттестации обучающийся наделяется статусом экстерна. [Майоров, Янкевич, Княгинина, 2022, с. 84]

Таким образом, закон фиксирует право родителей обеспечивать получение детьми общего образования вне стен образовательных учреждений, возложив на государственные органы контролирующую функцию. Вместе с тем, закон не предусматривает конкретных форматов и методов реализации семейного образования, предоставляя родителям возможность самостоятельно их определять.

Чтобы установить, каким образом родители организуют образовательный процесс своих детей в условиях семейного обучения, в 2025 году нами было проведено онлайн-анкетирование целевой группы респондентов. Всего приняло участие 173 родителя из более, чем 30 регионов России, являющихся активными участниками тематических сообществ в социальных сетях, ориентированных на обсуждение вопросов семейного образования. Среди прочего, респондентам был задан вопрос: «Кто непосредственно занимается обучением вашего

ребенка?». Голоса распределились следующим образом:

– 26% обучают детей самостоятельно;
– 21,4% ответили, что ребенок обучается в семейной школе с лицензией на дополнительное образование;
– 15% опрошенных обучают детей дистанционно при помощи онлайн-платформ;
– 11,6% обучаются в семейных школах, организованных родителями, без лицензии;
– 6% детей обучаются самостоятельно;
– 3,5% – при помощи репетитора;
– Остальные 16,5% используют смешанные формы обучения.

Полученные данные демонстрируют значительную вариативность подходов к осуществлению семейного образования, что отличается от традиционного понимания семейного обучения, которое зачастую ассоциируется с индивидуальными занятиями ребенка дома под руководством родителей и отсутствием достаточной социализации ребенка. [Гильмидинова, 2023, с. 66-67]

Важным, на наш взгляд, является тот факт, что значительная часть опрошенных родителей (21,4%) выбрала формат семейной школы с лицензией на дополнительное образование, тогда как формат семейной школы, организованной родителями без наличия лицензии выбрало почти вдвое меньше респондентов (11,6%).

В контексте данного исследования важно понять, как определяется понятие «семейная школа» в научно-педагогической литературе. Согласно утверждению А.В. Скворцова, термин впервые появился в 2014 г. на веб-ресурсе «Альтернативное образование в России», который служит платформой для распространения информации Межрегиональной общественной организации «Ассоциация семейных школ». Автор поясняет, что семейная школа – это группа родителей, объединенных общей верой и совместными усилиями занимающихся воспитанием и обучением собственных детей. [Скворцов, 2019, с. 383-384]

Е.А. Денисова и С.Н. Романенко отмечают преимущества школ семейного типа над массовыми учебными заведениями благодаря лучшим условиям учебы, меньшим размерам классов и более мягкому распорядку занятий. Авторы приводят пример центра семейного обучения «Буквица», основанного родителями и учителями, решившими совместно заниматься обучением своих детей. Тем не менее, прямого определения понятия «семейная школа» в тексте не приведено. [Романенко, Денисова, 2022, с. 32]

По мнению И.В. Кощиенко и Л.И. Покровской, семейная школа представляет собой сообщество родителей, помогающих друг другу в обучении детей. [Кощиенко, Покровская, 2015, с. 190] А.А. Остапенко утверждает, что школы семейного типа часто создаются родителями или бывшими педагогами, покинувшими систему школьного образования и ведущим самостоятельную преподавательскую деятельность без оформления специальной лицензии. [Остапенко, 2021, с. 54]

В исследовании «Школа вне правил: альтернативное образование в мегаполисах России», проведенном на базе МГПУ семейные школы также представлены как семейные образовательные инициативы [Школа вне правил..., 2025, с. 13]

Таким образом, можно сделать вывод, что в научно-педагогической среде сформировалось устойчивое мнение относительно сущности понятия «семейная школа» при отсутствии прямого определения. Основные характеристики, которыми наделяется данное понятие, включают следующие: некоммерческая основа данных образовательных инициатив, ключевая роль родительских сообществ в их создании.

Возвращаясь к результатам проведенного анкетирования, отметим, что представление о сущности «семейной школы» в обществе характеризуется шире и может зависеть от региона проживания и личного опыта респондентов. В опросе было представлено два формата «семейных школ», принципиально отличающихся друг от друга. Школа, созданная родителями, чаще всего не обладает статусом юридического лица, не имеет лицензии и не ставит перед собой цель извлечения прибыли. Занятия проходят преимущественно в группах, часто проводятся силами самих родителей или привлекаемых ими педагогов, на арендованной территории.

Что касается «семейных школ» с лицензией на дополнительное образование, то это фактически центры дополнительного образования, берущие на себя функции частной общеобразовательной школы. Образовательные инициативы подобного рода занимают промежуточное положение между системами общего и дополнительного образования. Фактически адаптируясь под требования и нормы дополнительного образования, они реализуют функции и содержание общего образования, предлагая родителям и детям альтернативные пути получения базовых знаний и компетенций. Подобные проекты могут именоваться различными терминами: частные классы, семейные классы, семейные школы, центры семейного образования, центры развития семейного образования. Большинство из них действуют на коммерческой основе и обладают официальным юридическим статусом, а также лицензией на дополнительное образование.

В исследовании МГПУ аналогичные частные образовательные проекты определяются как «альтернативные школы». Тем не менее, авторы подчеркивают, что лишь малая доля таких проектов (всего 8%) открыто причисляет себя к альтернативному образованию. Большинство избегает употребления термина «альтернативные», опасаясь оттолкнуть родителей, излишне противопоставив себя системе [Школа вне правил..., 2025, с. 12]. В исследовании также отмечается, что подобные проекты «выбирают термин “частное образование” – он представляется более нейтральным и понятным для родителей». [Школа вне правил..., 2025, с. 12]

Стоит отметить, что в ряде регионов использование наименования «частная школа» или позиционирование образовательных учреждений в качестве частных может нести определенный регуляторный риск ввиду возможной неоднозначной трактовки законодательства, что потенциально способно спровоцировать внеплановые проверки со стороны государственных контрольных органов. Эти опасения, на наш взгляд, могли способствовать расширению понятия «семейная школа», так как последнее представляется наиболее «безобидным» ввиду отсутствия его в нормативно-правовой базе.

Данные анкетирования также констатируют рост популярности таких центров среди сторонников семейной формы образования, что можно объяснить рядом объективных факторов.

– Такие организации располагаются преимущественно в жилых кварталах городов, так как не ограничены нормами СанПиН для общеобразовательных учреждений. Более удобное расположение в сравнении с частными образовательными организациями (располагающимися только в отдельно стоящих зданиях с придомовой территорией) экономит время на дорогу.
– Тарифы на услуги таких центров существенно ниже, чем в частных школах и характеризуются широким диапазоном, что повышает их доступность для большего числа семей различного социально-экономического положения.
– Частные образовательные проекты делают акцент на индивидуальном подходе и организации учебной деятельности в малых группах, что способствует более успешному

освоению учебной программы.

На современном этапе центры дополнительного образования приобретают особую значимость в контексте формирования образовательного пространства для детей, обучающихся в рамках семейного образования. Недостаточная разработанность нормативно-правовых основ, регулирующих деятельность таких учреждений, создаёт объективные предпосылки для их адаптации под рамки дополнительного образования, при этом реально они осуществляют функции общего образования. Подобная двойственность способствует возникновению риска несоответствия статусу и возможным санкциям со стороны органов власти.

Вместе с тем, широкое распространение и популярность подобных образовательных инициатив делают актуальным создание рамок их правового регулирования. Запрет или применение карательных мер в адрес таких учреждений не кажутся целесообразными, поскольку подобные организации снижают нагрузку на традиционные школы, особенно в крупных населенных пунктах, где остра проблема избыточной наполняемости классов.

Кроме того, специфика таких центров заключается в предоставлении особого образовательного формата, ориентированного на потребности детей, нуждающихся в персональном подходе, который трудно осуществить в условиях массовой школы. Следовательно, разработка единой нормативно-правовой базы должна основываться на понимании важности таких образовательных инициатив и предусматривать создание прозрачной системы контроля их деятельности, направленной на поддержание высокого качества предоставляемых образовательных услуг и защиту интересов несовершеннолетних обучающихся.

Заключение

Исследование посвящено изучению современного состояния семейного образования в России и роли центров дополнительного образования в организации образовательного процесса детей, обучающихся в семейной форме. Основными выводами работы являются:

– Результаты анкетирования подтвердили высокую вариативность подходов к реализации семейного образования, что противоречит традиционному пониманию семейного образования как исключительной компетенции родителей.

– Значительная часть родителей привлекает к процессу обучения специализированные образовательные учреждения дополнительного образования, которые фактически выполняют функции частных школ, не обладая при этом должным правовым статусом. Данный показатель констатирует появление нового участника системы общего образования – центров дополнительного образования, играющих активную роль в общем образовательном пространстве наряду с классической школой.

– Выявлена неоднозначность трактовки термина «семейная школа»: от сообществ родителей, объединённых общими принципами воспитания и обучения, до образовательных учреждений, предоставляющих образовательные услуги на договорной основе.

– Констатирована необходимость пересмотра действующего законодательства, регулирующего деятельность центров дополнительного образования, играющих ключевую роль в организации образовательного процесса детей, обучающихся в семейной форме. Несоответствие нормативной базы и реальной практики препятствует качественному и открытому взаимодействию всех участником образовательного процесса.

Материалы исследования служат аргументом в пользу дальнейшей разработки правовой базы, направленной на устранение существующих противоречий Данные меры необходимы для поддержки семей, выбравших альтернативные формы образования, и повышения качества образовательных услуг, предоставляемых вне стандартной школьной системы.

Исследование рекомендовано специалистам в области педагогики, сотрудникам образовательных учреждений, представителям органов государственной власти, разрабатывающим образовательную политику, а также гражданам, заинтересованным в особенностях и перспективах семейного образования.

Библиография

1. Гильмидинова, Т. В. Дополнительное образование детей как среда для получения общего образования в рамках семейной формы обучения / Т. В. Гильмидинова. – Текст : электронный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2023. – № 209. – С. 65-72. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/dopolnitelnoe-obrazovanie-detey-kak-sreda-dlya-polucheniya-obschego-obrazovaniya-v-ramkah-semeynoy-formy-obucheniya .
2. Дискуссия «Семейные школы в городе: от практики к исследованию феномена» // Международный образовательный симпозиум «Образование и город: возможности устойчивого развития в условиях неопределенности». – МГПУ, 2025. – URL: https://vk.com/petryaeva.elena?z=video1041700969_456239017%2F9fbe1fd0c9cc2461ac%2Fpl_wall_45889429 .
3. Закон РФ от 10.07.1992 N 3266-1 (ред. от 12.11.2012) «Об образовании». – Текст : электронный // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/ .
4. Кощиенко, И. В. Семейное образование как вариативная форма обучения / И. В. Кощиенко, Л. И. Покровская. – Текст : электронный // Знание. Понимание. Умение. – 2015. – № 4. – С. 187-193. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/semeynoe-obrazovanie-kak-variativnaya-forma-obucheniya .
5. Майоров, А. Н. Модель законодательных изменений семейной формы общего образования / А. Н. Майоров, С. В. Янкевич, Н. В. Княгинина. – Текст : электронный // Образовательная политика. – 2022. – № 2 (90). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-zakonodatelnyh-izmeneniy-semeynoy-formy-obschego-obrazovaniya .
6. Остапенко, А. А. Семейные школы как упрек системе / А. А. Остапенко // Народное образование. – 2021. – № 3 (1486). – С. 50-56.
7. Романенко, С. Н. Особенности организации обучения в школе семейного типа / С. Н. Романенко, Е. А. Денисова // Теория и методика обучения и воспитания (по областям). Педагогический форум. – 2022. – № 1 (9). – С. 31-36.
8. Скворцов, А. В. Современная православная школа семейного типа: достоинства, проблемы и роль в развитии личности учащихся / А. В. Скворцов // Православие и духовно-нравственное становление личности современника : материалы международной научно-практической конференции "Восьмые Пюхтицкие чтения". – Куремяэ, 2019. – С. 382-385. – URL: https://www.puhtitsa.ee/docs/puhtitsa_reading-VIII.pdf .
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). – Текст : электронный // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ .
10. Школа вне правил: альтернативное образование в мегаполисах России / [под ред. Е. Ю. Петряевой]. – Москва : Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2025. – 60 с.

Activities of Supplementary Education Centers in the Context of the Growing Popularity of Family-Based Learning

Mariya N. Ezhikova

Postgraduate Student,
Tyumen State Institute for Regional Education Development,
625000, 56, Sovetskaya str., Tyumen, Russian Federation;
e-mail: maria.sakevich@gmail.com

Abstract

The article is devoted to the study of the current state of family-based education in Russia and the role of supplementary education centers in organizing the educational process for children studying in the family-based form. The factors contributing to the growing popularity of family-based education are examined, and the diversity of approaches to its implementation is identified. The main attention is paid to the participation of supplementary education centers, which are actively engaged by parents at the present stage to ensure quality preparation for children. The paper examines the legal and organizational problems associated with the activities of such centers, and proposes ways to solve and improve the regulatory and legal framework. The conclusions of the study can serve as a basis for the formation of educational policy.

For citation

Ezhikova M.N. (2026) Deyatel'nost' tsentrov dopolnitel'nogo obrazovaniya v usloviyakh rastushchey populyarnosti semeynogo obucheniya [Activities of Supplementary Education Centers in the Context of the Growing Popularity of Family-Based Learning]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 43-51. DOI: 10.34670/AR.2026.31.54.005

Keywords

Family-based education, supplementary education centers, family school, alternative forms of education, private educational projects.

References

1. *Federal'nyy zakon "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii" ot 29.12.2012 N 273-FZ (poslednyaya redaktsiya)* [Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated 29.12.2012 No. 273-FZ (latest version)]. (n.d.). Konsul'tantPlyus. Retrieved from https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Gilmidinova, T. V. (2023). Dopolnitel'noye obrazovaniye detey kak sreda dlya polucheniya obshchego obrazovaniya v ramkakh semeynoy formy obucheniya [Additional education of children as an environment for obtaining general education within the framework of family education]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*, 209, 65-72. Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/dopolnitelnoe-obrazovanie-detey-kak-sreda-dlya-polucheniya-obschego-obrazovaniya-v-ramkah-semeynoy-formy-obucheniya
3. Koshchienko, I. V., & Pokrovskaya, L. I. (2015). Semeynoye obrazovaniye kak variativnaya forma obucheniya [Family education as a variant form of education]. *Znaniye. Ponimaniye. Umeniye*, 4, 187-193. Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/semeynoe-obrazovanie-kak-variativnaya-forma-obucheniya
4. Maiorov, A. N., Yankevich, S. V., & Knyaginina, N. V. (2022). Model' zakonodatel'nykh izmeneniy semeynoy formy obshchego obrazovaniya [A model of legislative changes in the family form of general education]. *Obrazovatel'naya politika*, 2(90). Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/model-zakonodatelnyh-izmeneniy-semeynoy-formy-obschego-obrazovaniya
5. Ostapenko, A. A. (2021). Semeynyye shkoly kak uprek sisteme [Family schools as a reproach to the system]. *Narodnoye obrazovaniye*, 3(1486), 50-56.
6. Petryaeva, E. Yu. (Ed.). (2025) *Shkola vne pravil: al'ternativnoye obrazovaniye v megapolisakh Rossii* [School outside the rules: alternative education in Russian megacities]. Avtorskiy klub.
7. Romanenko, S. N., & Denisova, E. A. (2022). Osobennosti organizatsii obucheniya v shkole semeynogo tipa [Features of the organization of education in a family-type school]. *Teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya (po oblastyam). Pedagogicheskiy forum*, 1(9), 31-36.
8. Skvortsov, A. V. (2019). Sovremennaya pravoslavnaya shkola semeynogo tipa: dostoinstva, problemy i rol' v razvitii lichnosti uchashchikhsya [Modern Orthodox family-type school: advantages, problems and role in the development of students' personality]. In *Pravoslaviye i dukhovno-nravstvennoye stanovleniye lichnosti sovremennika: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Vos'myye Pyukhtitskiye chteniya"* (pp. 382-385). Retrieved from https://www.puhtitsa.ee/docs/puhtitsa_reading-VIII.pdf
9. *Diskussiya "Semeynyye shkoly v gorode: ot praktiki k issledovaniyu fenomena"* [Discussion "Family schools in the city: from practice to the study of the phenomenon"]. (2025) In Mezhdunarodnyy obrazovatel'nyy simpozium "Obrazovaniye i gorod: vozmozhnosti ustoychivogo razvitiya v usloviyakh neopredelennosti". Moscow City University. Retrieved

from https://vk.com/petryaeva.elena?z=video1041700969_456239017%2F9fbe1fd0c9cc2461ac%2Fpl_wall_45889429

10. *Zakon RF ot 10.07.1992 N 3266-1 (red. ot 12.11.2012) "Ob obrazovanii"* [Law of the Russian Federation dated 10.07.1992 No. 3266-1 (as amended on 12.11.2012) "On Education"]. (n.d.). KonsulʹtantPlyus. Retrieved from https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 373.3 **DOI: 10.34670/AR.2026.46.56.006**

Чек-лист «трекер привычек» как средство развития навыков самоорганизации у младших школьников

Макарчук Яна Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Заведующий кафедрой дошкольного,
начального и специального образования,
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова,
655017, Российская Федерация, Абакан, пр. Ленина, 92/5;
e-mail: yanamakarchuk@mail.ru

Мальчевская Марина Леонидовна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Доцент кафедры дошкольного,
начального и специального образования,
Хакасский государственный университет
им. Н.Ф. Катанова,
655017, Российская Федерация, Абакан, просп. Ленина, 92/5;
e-mail: malchevskii_leon@mail.ru

Федорова Татьяна Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Доцент кафедры дошкольного,
начального и специального образования,
Хакасский государственный университет
им. Н.Ф. Катанова,
655017, Российская Федерация, Абакан, просп. Ленина, 92/5;
e-mail: fedorova_fta@mail.ru

Аннотация

В настоящей статье рассматривается актуальная педагогическая проблема формирования навыков самоорганизации у обучающихся в начальной школе, что представляется необходимым условием для их успешной адаптации к образовательному процессу и освоения программы в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Представлено теоретическое обоснование и результаты опытно-экспериментальной работы по оценке эффективности применения инструмента «Трекер привычек» в рамках реализации программы кружка «Я самостоятельный», направленной на развитие ключевых составляющих самоорганизации. Анализ результатов подтверждает положительное влияние использование данного инструмента на развитие навыков самоорганизации у учащихся начальной школы.

Для цитирования в научных исследованиях

Макарчук Я.В., Мальчевская М.Л., Федорова Т.А. Чек-лист «трекер привычек» как средство развития навыков самоорганизации у младших школьников // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 52-60. DOI: 10.34670/AR.2026.46.56.006

Ключевые слова

Самоорганизация, младший школьный возраст, чек-лист, кружковая деятельность, планирование, самоконтроль, педагогическое исследование, федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО).

Введение

Одно из требований успешной адаптации человека к современному миру – самоорганизация, обеспечивающая его способность к организации собственной деятельности. Важная роль в формировании самоорганизации как наборе ряда умений принадлежит системе начального образования. В требованиях Федерального государственного образовательного стандарта для начальной школы навыки самоорганизации рассматриваются как ключевая компетенция, лежащая в основе успешного обучения ребенка и подготовки его к взрослой жизни [Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), 2021].

Проблема, связанная с развитием навыков самоорганизации, рассматривается в разных научных областях. В педагогике об этом заговорили во второй половине XX века, и связывается эта проблема с именами В. А. Демина, Э. Ф. Зеера, В. В. Краевского, Н. В. Кузьмина, К. К. Платонова, В. В. Серикова, А. Н. Тубельского, А. В. Хуторского и других. Сегодня умения самоорганизации входят в содержание начального общего образования как один из важнейших элементов. К числу таких умений относят умения определять цели и задачи своей деятельности, планировать ее, осуществлять самоконтроль и коррекцию деятельности, принимать ответственность за ее результаты и т. д. В основе навыка самоорганизации, помимо перечисленных умений, должны лежать внутренняя мотивация, эмоциональные и волевые механизмы, которые и способны обеспечить автономность и ответственность личности в принятии решений и управлении поведением. Но, как показывает анализ образовательной практики и многочисленных исследований в данном направлении, одной из наиболее распространенных проблем в начальной школе является недостаточный уровень развития самоорганизации у обучающихся.

Анализ проблемы развития навыков самоорганизации у младших школьников

В основе проблемы развития навыков самоорганизации у обучающихся начальной школы лежит синтез психологической, педагогической и социологической теорий. Прежде всего это общая теория самоорганизации, согласно которой личность способна самостоятельно структурировать свою деятельность, создавать эффективные модели поведения и оптимально распределять ресурсы; личностно-деятельностный подход, определяющий центральным звеном развития навыков самоорганизации активную позицию самого ученика; теория развития

саморегуляции, которая выделяет этапы становления внутреннего контроля над поведением и деятельностью.

Анализ специализированной литературы свидетельствует об отсутствии единого подхода к определению термина «самоорганизация», что приводит к различию в понимании ее структурных составляющих. Так, в работах Н. С. Копеина самоорганизация определяется через осознанную совокупность «мотивационно-личностных свойств, согласующихся с индивидуальными (природными) особенностями субъекта, оптимально воплощаемыми в приемах и результатах деятельности» [Копеина, 2012]. М. А. Бересневой этот феномен понимается, как «показатель личной зрелости человека, совокупность природных и социально приобретенных свойств личности, воплощенных в осознаваемые особенностях воли, интеллекта, в мотивах поведения и реализуемых в организации деятельности человека» [Береснева, 2016].

В работах ученых самоорганизация трактуется как упорядоченная и динамическая структура личности. При этом авторы говорят, что это интегративная совокупность функциональных и личностных компонентов и проявляющаяся в осознанном построении деятельности по развитию компетентности к обновлению компетенций. В свою очередь в исследованиях О. Н. Логвиновой самоорганизация представляется системой «способов и умений мобилизации возможностей личности для достижения личностно или общественно значимой цели, которые позволяют учащемуся быть субъектом собственной учебной деятельности» [Логвинова, 2018]. А структурными компонентами данного явления называет «целеполагание, моделирование, планирование, рефлексию и волевую регуляцию».

Таким образом, под самоорганизацией сегодня понимают и процесс, и структуру, и набор личностных качеств и свойств. При этом проведенный анализ показывает, что большинство авторов (М. А. Береснева, О. Н. Логвинова, В. И. Моросанова) в качестве основных признаков самоорганизации называют целеполагание, планирование, самоконтроль, рефлексию, волевую регуляцию, мотивацию и самодисциплину. Все это позволило нам определить самоорганизацию как совокупность свойств и способностей личности, включающую комплекс знаний, волевую регуляцию, мотивацию, навыки планирования и целеполагания, и позволяющую организовать собственную деятельность наиболее эффективно и адекватно реагировать на неудачи. Навыки самоорганизации, исходя из определения, мы рассматриваем в качестве компонентов, лежащих в основе общего процесса саморазвития личности.

Развитие навыков самоорганизации у младших школьников

Навыки самоорганизации формируются в процессе саморазвития личности ребенка. М. Р. Мирошкина описывает этапы формирования системы самоорганизации, через которые должен пройти ребенок. К их числу она относит формирование умений определять цель деятельности, в нашем случае это решение стать организованным; планировать ступени ее достижения; анализировать ситуации, которые могут встретиться на пути достижения цели; стремление достичь результата, что связано с волевой саморегуляцией. Также, по мнению автора, в процессе формирования навыков самоорганизации важную роль играет формирование навыка самоконтроля и умений решать задачи, связанные с коррекцией ошибок и устранением трудностей [Мирошкина, 2014].

Навыки самоорганизации требуют и развитие ряда способностей. В исследованиях В. И. Моросановой к числу таких способностей относятся самодисциплина, решительность,

организованность, самоконтроль, планирование, мотивация и настойчивость, а также умение управлять своим эмоциональным состоянием в стрессовых ситуациях. В свете вышесказанного рассматриваемый нами навык предстает как многокомпонентный навык, а процесс его развития связан с преобразованием себя и своей деятельности. Причем этот процесс целенаправленный, сознательный и требующий активности самого человека.

Развитие навыков самоорганизации начинается с раннего возраста, однако наиболее сензитивным является период начальной школы. Как отмечают В. И. Долгова, Н. В. Крыжановская, К. В. Кудрякова, «на протяжении всего этого периода ребенок учится управлять своим поведением, произвольной становится организация его деятельности» [Долгова, Крыжановская, Кудрякова, 2018].

В то же время возрастные особенности младшего школьника приводят к серьезным препятствиям в реализации этого процесса. Так, у обучающихся в начальной школы недостаточно сформировано произвольное внимание, что мешает им сосредотачиваться на одном деле, соблюдать распорядок дня и выполнять поручения в полном объёме; отмечается незрелость механизмов самоконтроля, что не позволяет детям увидеть свои ошибки, предпринять меры по их устранению, сравнить свои ожидания с результатом; слабо развитые стремление к самостоятельности и внутренняя мотивация, необходимые для проявления инициативы и ответственности; высокий уровень эмоциональной лабильности, что приводит к частым нарушениям установленных правил, невыполнению своих обязанностей; неадекватность самооценки, приводящая к отказу от попыток что-либо изменить в себе; недоразвитость мыслительных функций (память, мышление, восприятие), влияющие на построение логики своих действий и разработку стратегии в достижении цели. Для преодоления этих трудностей в процессе развития навыков самоорганизации у младших школьников требуется комплексный подход и организация целенаправленных педагогических усилий. Но система учебной деятельности не позволяет их реализовать в полной мере, поэтому реализация этого процесса успешнее будет осуществляться во внеурочной деятельности, одной из форм которой является кружковая деятельность.

Развитие навыков самоорганизации у младших школьников в кружковой деятельности

Кружковая деятельность как форма добровольного объединения детей по интересам предоставляет уникальные возможности для развития данного навыка. В работах А. В. Рублевой она определяется как среда «общения и совместной деятельности, в которой можно проверить свои возможности, определиться и адаптироваться в выбранной сфере занятости» [Рублева, 2016].

Особенностями кружковой деятельности, благоприятными для развития самоорганизации, являются: приоритет предметно-практических задач; консультативная роль педагога; меньшая регламентированность по времени по сравнению с уроком; использование различных методов и форм работы (дидактические игры, проекты, соревнования, выставки); возможность учета индивидуальных интересов и темпа работы ребенка [Бронникова, Курило, 2017].

Но, как мы рассмотрели выше, процесс формирования навыков самоорганизации – это самостоятельный процесс, связанный с деятельностью самого ребенка. Поэтому в процессе работы кружка должна быть предусмотрена самостоятельная работа ребенка, которая ставит его перед «необходимостью организовать свое время, выбрать оптимальный способ выполнения

задания, распределить усилия» [Моросанова, Аронова, 2007], а задача учителя помочь ребенку в этом через подбор наиболее эффективных методов и средств. Их анализ в практике организации работы по развитию навыков самоорганизации во внеурочной деятельности показывает, что сегодня они весьма разнообразны. В нашей работе мы остановились на одном из наиболее современных методов, предполагающим работу ребенка с чек-листами.

«Чек-листы, – как определяет Л. М. Бронникова, – это списки важных дел с отметками «сделано» у каждого пункта». Работа с таким инструментом, по мнению Д. А. Антиповой, развивает у детей чувство ответственности и помогают в организации деятельности. В нашей работе мы используем особый вид чек-листа, связанный с развитием навыков самоорганизации.

Чек-лист «Трекер привычек» представляет собой инструмент для визуального отслеживания регулярно выполняемых действий. Это «календарь со списком дел, которые необходимо автоматизировать, ключевыми составляющими которого являются визуализация, напоминание и демонстрация прогресса. Л. В. Иванова определяет его как «органайзер, который ускоряет развитие той или иной привычки» [Иванова, Слав, 2016]. Применение данного инструмента в работе с младшими школьниками обладает значительным педагогическим потенциалом. Так, его использование повышает заинтересованность ребенка в достижении цели, чему способствует отметка о выполнении какого-либо действия. Немаловажным является и визуализация прогресса ребенка, так как он может наглядно увидеть свои успехи и приложенные усилия. Помимо этого, сама работа с таким листом повышает самодисциплину ребенка и помогает формированию адекватной самооценки.

Как отмечает в своих работах О. В. Комова, чек-лист «Трекер привычек» позволяет формировать качества, характерные для самоорганизации (дисциплинированность, повышение самооценки, способность справляться с многозадачностью и т.д.). Кроме того, он является мотиватором для работы над собой и развивает навык контроля за своими действиями, а также является одним из средств развития творческих способностей.

В практике используются различные типы чек-листов (простой календарик, таблица, шаблон или трекер, созданный самостоятельно). Выбор зависит от индивидуальных предпочтений ребенка и удобства его использования. В нашей работе мы будем использовать самостоятельно созданный каждым ребенком бумажный чек-лист «Трекер привычек». Его создание и заполнение является частью работы на занятиях кружка по формированию навыков самоорганизации «Я самостоятельный», а эффективность использования подтверждается результатами проведенного на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 30» г. Абакана Республики Хакасия исследования, участие в котором приняли обучающиеся двух четвертых классов.

В рамках нашего исследования мы исходили из предположения, что использование чек-листа «Трекер привычек» станет эффективным средством развития навыков самоорганизации у младших школьников в кружковой деятельности, если система заданий при работе с ним будет предполагать формирование умений ставить цель деятельности, планировать ее, анализировать целесообразность своих шагов и усилий при достижении цели, контролировать и оценивать результаты. Еще одно наше предположение связано с созданием на занятиях кружка условий для мотивации ребенка к использованию чек-листов, их самостоятельному заполнению.

Для проверки наших предположений на было проведено изучение уровня развития навыков самостоятельной деятельности на основе комплекса диагностических методик (Опросник «Самоорганизация учебной деятельности младшего школьника» И. В. Луцевой, «Проба на внимание» П. Я. Гальперина, С. Л. Кабыльницкой, Методика «Изучение самоорганизации»

У. В. Ульенковой), которое показало, что у четвероклассников уровень самоорганизации в основном соответствует средним показателям этого качества. При этом более трети обучающихся (более 40%) показывают низкий уровень самоорганизации в учебной деятельности.

Практически совпадают с предыдущими результатами и результаты изучения внимания и навыка самоконтроля младших школьников, хотя низкий уровень внимания и самоконтроля в цифровом эквиваленте чуть меньше (чуть больше 30%), чем в предыдущие, но уровень самоконтроля все же гораздо ниже, чем требуемый для этого возраста детей.

Изучение уровня сформированности саморегуляции показало, что преобладающими в этой части исследования стали 3 и 4 уровни, характеризующиеся тем, что при выполнении заданий не до конца запоминают его цель и/или не всегда ее сохраняют в полном объеме до конца занятия; допускают множество ошибок, которые связаны и с недостаточным уровнем развития внимания, и с не в полной мере усвоенными правилами. Особенно низкий уровень учащиеся показали по развитию самоконтроля, важнейшему показателю самоорганизации.

Основываясь на полученных данных, был сделан вывод о необходимости целенаправленной работы по развитию навыков самостоятельности детей, где самоорганизация является основополагающей.

В рамках формирующего этапа была организована работа кружка «Я самостоятельный», где основным компонентом стала работа по созданию и использованию в повседневной жизни ребенка чек-листов «Трекер привычек». Страницы трекера дополнялись еженедельно, а их тематика была связана с темой занятия и предполагала работу над одним из компонентов самоорганизации.

Так, в наших чек-листах были выделена страница «Позитивные мысли», которая непосредственно связана с развитием умения ставить цель к деятельности. Для работы с этой страницей был проведен ряд занятий, где обсуждались вопросы по темам: как выбрать правильные цели, какие шаги надо предпринять для их достижения. В процессе обсуждения в форме дискуссии каждый ребенок наметил себе конкретные цели на предстоящую неделю или две, а затем оформил их в чек-листе. Причем цели были самые разные, кто-то поставил себе цель вставать без будильника, а кто-то решил купить себе что-то полезное и вкусное.

На последующих занятиях, которые уже были связаны с умением ставить цели в учебной деятельности или с развитием привычек здорового образа жизни, чек-листы редактировались. Последующие блоки занятий были связаны с развитием умения анализировать ситуации и находить выход (решение) из конфликта, где были использованы такие страницы трекера, как Чек-лист «Трекер привычек: слушаю», Чек-лист «Трекер привычек: нет конфликтам», Чек-лист «Трекер привычек: ищу друзей». На занятиях по развитию умения «планирование» были созданы трекеры: «Доброе утро», «Собираюсь в школу», «Трекер привычек: подготовка домашнего задания». Для развития навыков самоконтроля использовались трекеры: «Трекер привычек»: я владею своими эмоциями, справляюсь с тревожностью и стрессом, нет грубым словам, правила поведения в обществе.

Работа с трекером включала определение цели, создание шаблона, его заполнение определенными заданиями (например, вставать на час раньше; ложиться спать до 11 часов; не «зависать» в телефоне или телефон не более часа в день; принимать витамины; читать по 20 страниц в день; улыбнуться прохожим и т.п.), самостоятельное отслеживание прогресса. На занятиях кружка проводилось обсуждение результатов каждого ребенка, предлагалось найти проблему, почему не получилось достичь цели, совместными усилиями находили способы

корректировки усилий. К этой работе привлекались и родители обучающихся, которые оказывали поддержку своего ребенка и поощряли их усилия.

Для проверки влияния работы с чек-листами «Трекер привычек» по окончании работы кружка мы провели итоговую сравнительную диагностику с использованием того же комплекса методик. Ее результаты показали, что у обучающихся, которые были участниками работы кружка, по всем показателям отмечена положительная динамика в развитии навыков самоорганизации. Так, уровень сформированности самоорганизации учебной деятельности у младших школьников, использующих трекер, повысился в части высокого уровня (с 18% до 27%), среднего практически до 59%, а низкого сократился с 32% до 14%; тогда как в группе обучающихся, не использующих такой трекер, существенных изменений не произошло.

Отмечены и положительные результаты в экспериментальной группе младших школьников в уровневых показателях сформированности внимания и самоконтроля (рост числа учащихся с высоким уровнем и сокращение числа детей с низким). Хотя эти изменения несколько ниже, чем по предыдущему показателю. Тем не менее, у четвероклассников, которые не посещали кружок и не использовали трекер, изменений по этому показателю отмечено не было.

По показателю сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности у обучающихся экспериментальной группы было отмечено значительное увеличение доли детей, которые с четвертого уровня поднялись до второго (увеличение на 18%). При этом в основном все ученики этой группы достигли второго и третьего уровня саморегуляции. В другой группе также отмечены изменения в сторону увеличения уровней, но выявленная динамика незначительна.

Заключение

Таким образом, было установлено, что в группе детей, ставших участниками кружка «Я-самостоятельный», где в основу было положена работа с чек-листами «Трекер привычек», наблюдается положительная динамика в развитии большинства компонентов навыков самоорганизации. Это подтверждает эффективность использования чек-листа в развитии навыков самоорганизации и позволяет рекомендовать использовать данное средство в качестве одного из инструментов в развитии навыков самоорганизации у обучающихся начальной школы.

Библиография

1. Береснева М. А. Самоорганизация жизни человека // Таврический научный обозреватель. – 2016. – № 6(11). – С. 5-13.
2. Бронникова Л. М., Курило А. В. Внеурочная деятельность в условиях внедрения ФГОС ООО: целевые установки и организационные формы // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2017. – № 2 (31). – С. 21-24.
3. Долгова В. И., Крыжановская Н. В., Кудрякова К. В. Управление процессом саморегуляции у младших школьников // Вестник ЮУрГГПУ. 2018. – №3. – С. 203-211.
4. Иванова Л. В., Слав М. Г. Психолого-педагогическое формирование саморегуляции детей младшего школьного возраста в условиях дополнительного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 7. – С. 36–40.
5. Копеина Н. С. Самоорганизация в системе свойств индивидуальности // Личность в системе общественных отношений. – 2012. –Ч. I. – С. 214-215.
6. Логвинова О. Н. Рефлексия как структурный компонент и механизм формирования самоорганизации учебной деятельности // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2018. – №14. – С. 35-41.
7. Мирошкина М. Р. Самоорганизация участников образовательного процесса в школе // Школьные технологии. –

2014. – №4. – С. 115-121.
8. Рублева А. В. Организация кружковой работы с младшими школьниками // Ребенок в языковом и образовательном пространстве. – 2016. – № 4. – С. 183-187.
9. Самосознание и саморегуляция поведения / В. И. Моросанова, Е. А. Аронова; Ин-т психологии РАН, Психологический ин-т РАО. - Москва : Ин-т психологии РАН, 2007. - 212, [1] с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). – URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=477741 (дата обращения: 02.09.2025).

Checklist "Habit Tracker" as a Means of Developing Self-Organization Skills in Primary School Children

Yana V. Makarchuk

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Head of the Department of Preschool,
Primary and Special Education,
Katanov Khakass State University,
655017, 92/5, Lenina ave., Abakan, Russian Federation;
e-mail: yanamakarchuk@mail.ru

Marina L. Mal'chevskaya

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Preschool,
Primary and Special Education,
Katanov Khakass State University,
655017, 92/5, Lenina ave., Abakan, Russian Federation;
e-mail: malchevskii_leon@mail.ru

Tat'yana A. Fedorova

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Preschool,
Primary and Special Education,
Katanov Khakass State University,
655017, 92/5, Lenina ave., Abakan, Russian Federation;
e-mail: fedorova_fta@mail.ru

Abstract

This article examines the current pedagogical problem of developing self-organization skills in primary school students, which seems to be a necessary condition for their successful adaptation to the educational process and mastering the curriculum in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard of Primary General Education. A theoretical justification and the results of experimental work on assessing the effectiveness of using the "Habit Tracker" tool within the framework of the "I Am Independent" club program aimed at developing key components of self-organization are presented. The analysis of the results confirms the positive impact of using this tool on the development of self-organization skills in primary school students.

For citation

Makarchuk Ya.V., Mal'chevskaya M.L., Fedorova T.A. (2026) Chek-list "treker privychek" kak sredstvo razvitiya navykov samoorganizatsii u mladshikh shkol'nikov [Checklist "Habit Tracker" as a Means of Developing Self-Organization Skills in Primary School Children]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 52-60. DOI: 10.34670/AR.2026.46.56.006

Keywords

Self-organization, primary school age, checklist, club activities, planning, self-control, pedagogical research, Federal State Educational Standard of Primary General Education (FSES PGE).

References

1. Beresneva, M.A. (2016) [Self-organization of human life Samoorganizaciya zhizni cheloveka] // Tauride Scientific Observer, № 6(11), pp. 5-13.
2. Bronnikova, L.M., Kurilo A.V. (2017) Extracurricular activities in the context of the introduction of FSES BGE: targets and organizational forms [Vneurochnaya deyatel`nost` v usloviyax vnedreniya FGOS OOO: celevy`e ustanovki i organizacionny`e formy`] // Bulletin of the Altai State Pedagogical University, № 2 (31), pp. 21-24.
3. Dolgova V.I., Kryzhanovskaya N.V., Kudryakova K.V. (2018) Management of the process of self-regulation in younger schoolchildren [Upravlenie processomsamoregulyacii u mladshix shkol`nikov] // Bulletin of SUSGPU, No. 3., pp. 203-211.
4. Ivanova, L.V., Slav M.G. (2016) Psychological and pedagogical formation of self-regulation of primary school children in conditions of additional education [Psixologo-pedagogicheskoe formirovanie samoregulyacii detej mladshego shkol`nogo vozrasta v usloviyax dopolnitel`nogo obrazovaniya] // Scientific and methodological electronic journal "Concept", Vol. 7, pp. 36-40.
5. Kopeina, N.S. (2012) Self-organization in the system of personality properties [Samoorganizaciya v sisteme svojstv individual`nosti] // Personality in the systemof public relations, Part I, pp. 214-215.
6. Logvinova, O.N. (2018) Reflection as a structural component and mechanism of formation of self-organization of educational activity [Refleksiya kak strukturny`j komponent i mexanizm formirovaniya samoorganizacii uchebnoj deyatel`nosti] // Problems and prospects for the development of education in Russia, No. 14, pp. 35-41.
7. Miroshkina, M.R. (2014) Self-organization of participants in the educational process at school [Samoorganizaciya uchastnikov obrazovatel`nogo processa v shkole] // School technologies, No. 4., pp. 115-121.
8. Rubleva A.V. (2016) Organization of group work with younger schoolchildren [Organizaciya kruzhkovoj raboty` s mladshimi shkol`nikami] // A child in the language and educational space, No. 4, pp. 183-187.
9. Self–awareness and self–regulation of behavior [Samosoznanie i samoregulyaciya povedeniya] / V.I. Morosanova, E.A. Aronova (2007); Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Psychological Institute of the Russian Academy of Sciences. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 212, [1] p.
10. Federal State Educational Standard of Primary General Education (FSES PGE) [Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart nachal`nogo obshhego obrazovaniya (FGOS NOO)], available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=477741

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 37 **DOI: 10.34670/AR.2026.35.80.007**

Научная работа как инновационное направление деятельности школьного методического объединения учителей

Тарасов Алексей Николаевич

Учитель истории и обществознания высшей квалификационной категории,
МБОУ ООШ с. Коробовка Грязинского района Липецкой области,
399043, Российская Федерация, Грязинский район,
село Коробовка, Школьная ул.;
Доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой,
Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского,
398020, Российская Федерация, Липецк, ул. Ленина, 42;
e-mail: alexei1997@yandex.ru

Аннотация

В статье обосновывается идея о научно-исследовательской деятельности как инновационном направлении работы школьного методического объединения (МО) в условиях современной образовательной парадигмы. Автор рассматривает трансформацию МО из площадки для обмена опытом в центр проектирования и генерации новых педагогических знаний. Ключевыми результатами этой трансформации являются формирование исследовательской культуры педагогов, внедрение доказательного подхода в практику и интеграция теоретического знания с реальным учебным процессом. На конкретном примере МО учителей гуманитарного цикла МБОУ ООШ с. Коробовка Грязинского района Липецкой области показано, как системная научно-методическая работа способствует профессиональному росту учителей и приводит к качественным изменениям. В качестве практических результатов отмечается рост квалификационных категорий педагогов до 100% высшей категории, повышение образовательных результатов обучающихся (свыше 73% качества) и удовлетворённости родителей (более 95%). Делается вывод о том, что интеграция исследовательского компонента превращает МО в интеллектуальный центр школы, что, в конечном итоге, способствует достижению высоких образовательных результатов и формированию самообучающейся организации.

Для цитирования в научных исследованиях

Тарасов А.Н. Научная работа как инновационное направление деятельности школьного методического объединения учителей // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 61-66. DOI: 10.34670/AR.2026.35.80.007

Ключевые слова

Научно-исследовательская деятельность, школьное методическое объединение, инновационное развитие, доказательный подход в педагогике, профессиональный рост учителей, исследовательская культура, интеграция теории и практики, качество образования, сельская школа.

Введение

В контексте современной образовательной парадигмы, ориентированной на непрерывное профессиональное развитие педагога и повышение качества образования, научно-исследовательская деятельность в рамках школьного методического объединения (МО) становится значимым инновационным направлением. Эта парадигма трансформирует традиционную функцию МО – обмен опытом и решение текущих методических задач – в площадку для системного изучения, проектирования и внедрения педагогических новшеств.

Основная часть

Трансформация школьного методического объединения (МО) из площадки для репродукции существующего опыта в центр исследовательской и проектной деятельности представляет собой закономерный этап эволюции системы методической работы в условиях обновления образовательной парадигмы, о которой говорят многие исследователи [Барышева, Пишикина, Фролова, 2025, 47; Галкина, Кадничанская, 2025, 79; Закирьянов, Бенин, 2025, 71; Каверина, Менжулина, 2025, 42; Кропивянская, Березина, 2025, 63; Панфилова, Черенкова, 2025, 57; Пушнова, 2025, 51; Серкина, Кисель, 2025, 93; Стоянов, Попова, 2025, 92; Трофимов, 2025, 97; Шмарион, Курских, 2025, 71]. Внедрение научного подхода кардинально меняет функциональную модель МО, переводя её на качественно новый уровень развития, где ключевым процессом становится не обмен готовыми практиками, а совместная генерация нового педагогического знания.

Фундаментальным вектором этой трансформации является переход от репродукции к исследованию и проектированию. Коллектив педагогов перестаёт быть пассивным потребителем методических рекомендаций и начинает выступать в роли соисследователя, формулирующего актуальные научно-практические вопросы, обусловленные спецификой образовательного процесса в конкретной школе. Результатом такой деятельности становится разработка авторских педагогических технологий, проведение локальных экспериментов с контролируемыми условиями и создание валидных диагностических инструментов для оценки новых образовательных результатов.

Этот процесс закономерно ведёт к формированию исследовательской культуры педагогического коллектива. Систематическая научная работа культивирует у педагогов навыки критического анализа, рефлексивного осмысления собственной практики, обработки эмпирических данных и академического письма. Тем самым закладывается основа для доказательного подхода в педагогике, при котором управленческие и методические решения принимаются на основе объективных данных, а не только эмпирического опыта, что повышает эффективность работы методического объединения.

Важнейшим следствием является интеграция теоретического знания и педагогической практики. МО становится критически важным звеном, соединяющим достижения академической науки с реалиями школьной жизни. Педагоги осваивают работу с научной литературой, апробируют теоретические концепции и модели в условиях реального учебного процесса, что позволяет не только проверять их применимость, но и вносить в них практико-ориентированные коррективы. Это способствует формированию нового профессионального статуса учителя – рефлексирующего практика-исследователя, способного не только транслировать, но и созидать знание. Развитие данного направления выступает мощным фактором роста кадрового потенциала образовательной организации. Для молодых

специалистов участие в структурированной исследовательской работе под руководством опытных наставников становится ключевым элементом профессиональной социализации, мотивации и карьерного роста, создавая основу для последующего получения высшей квалификационной категории или учёной степени. Таким образом, МО выполняет функцию внутришкольной системы наставничества и непрерывного профессионального развития.

Непосредственным практическим результатом становится создание инновационного образовательного продукта. Итогом исследовательской деятельности методического объединения являются не только публикации или отчёты, но и конкретные, готовые к внедрению разработки: адаптированные УМК, программы элективных курсов, банки кейсов и сценариев уроков с доказанной эффективностью. Эти продукты напрямую влияют на качество образовательного процесса, обеспечивая его методическое обновление.

Для успешной реализации данного направления необходима системная организация, включающая ряд практических шагов: интеграцию в план работы МО долгосрочного исследовательского проекта; проведение обучающих семинаров по методологии педагогического исследования; формирование проблемно-творческих групп; установление партнёрских отношений с научными учреждениями для консультационной поддержки; а также обязательную процедуру публичной презентации и защиты полученных результатов на заседаниях школьного методического объединения.

Итак, отдельное и, думается, не совсем типичное для школы направление работы – научное или научно-методическое. Подчеркнём, что от учителя не требуется заниматься изысканиями в области педагогики. Однако такая работа педагогами методического объединения учителей гуманитарного цикла МБОУ ООШ с. Коробовка Грязинского района Липецкой области проводится и, в конечном счёте, влияет на качество образовательного процесса.

Сегодня у российского учителя имеется множество возможностей, позволяющих ему представить результаты своей научно-методической работы на суд широкой общественности. Проводятся конкурсы педагогического мастерства, многочисленные конференции и симпозиумы.

Педагоги, входящие в школьное методическое объединение учителей гуманитарного цикла, ежегодно участвуют в научно-практических конференциях по проблемам современного образования. Участие в таких научных мероприятиях – это не только выполнение формального (необязательного!) показателя, связанного с наличием у учителя публикаций, но, прежде всего, возможность представить свои методические наработки на суд маститых учёных, на фундаментальном уровне занимающихся разработкой соответствующей проблемы. Именно таким образом, как позывает наш опыт, удаётся соединить практику – работу учителя и теорию – научные изыскания, проводимые в современной педагогике. Члены МО учителей гуманитарного цикла МБОУ ООШ с. Коробовка Грязинского района Липецкой области активно участвуют в научно-практических конференциях, проводимых как на базе Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, так и на базе иных вузов, где обсуждаются проблемы современного образования. Если в 2010-е годы это были единичные/эпизодические случаи, то начиная с 2021 года эта работа стала носить системный характер.

Ежегодно, участники школьного методического объединения готовят около десятка научно-методических публикаций в рамках разрабатываемых тем самообразования. Без сомнения, это требует особой отдачи от учителя, поскольку вновь подчеркнём: научная работы для школьного учителя не является основной. Это, как представляется, работа для учителей преданных, не случайно попавших в школу, стремящихся к педагогическому совершенству.

Однако, именно такая работа показывает свою результативность, каковая, в первую очередь, выражается в качестве знаний, демонстрируемых обучающимися. Это подтверждают результаты текущего внутреннего контроля, а также итоги Всероссийских проверочных работ, переводной и итоговой аттестации. За последние 3 учебных года этот показатель по предметам МО превысил отметку в 73%. Это же работает и на удовлетворённость обучающихся, родительской общественности качеством предоставляемых образовательных услуг. Последние данные, полученные в конце 2025 года, показали, что этот показатель превысил отметку в 95%.

Наконец, скажем и о формальном, но также учитываемом показателе – на 30 декабря 2025 года 100% членов методического объединения педагогов гуманитарного цикла МБОУ ООШ с. Коробовка Грязинского района Липецкой области аттестованы на высшую квалификационную категорию по должности учитель. Справочно отметим, что ещё на 1 сентября 2023 года этот показатель составлял лишь 50%.

Заключение

Таким образом, методическое объединение в сельской школе имеет свою специфику, обусловленную особенностями социокультурной среды. Эти особенности следует учитывать при выстраивании работы школьного МО. Вскрываемые издержки вполне успешно могут быть восполнены при грамотном выстраивании работы методического объединения. Интеграция научно-исследовательского компонента в деятельность школьного методического объединения позволяет выстроить целостную систему профессионального развития, основанную на доказательствах и инновациях. Это превращает МО из формальной структуры в интеллектуальный центр школы, генерирующий новые знания и практики, что, в конечном итоге, ведёт к достижению более высоких образовательных результатов учащихся и формированию школы как самообучающейся организации.

Библиография

1. Барышева И.В., Пишикина Г.Н., Фролова Е.В. Цифровая платформа как инструмент создания единой образовательной среды // Гуманитарные исследования Центральной России. 2025. № 1(34). С. 46-53.
2. Галкина Е.П., Кадничанская М.И. Свобода как социальная ценность молодёжи: региональный аспект // Гуманитарные исследования Центральной России. 2025. № 3(36). С. 76-80.
3. Закирьянов А.Г., Бенин В.Л. Определение уровня сформированности учебно-профессиональной мотивации будущих офицеров запаса // Гуманитарные исследования Центральной России. 2025. № 1(34). С. 69-80.
4. Каверина О.Г., Менжулина А.С. Цифровые трансформации в профессиональном образовании // Гуманитарные исследования Центральной России. 2025. № 2(35). С. 40-48.
5. Кропивянская С.О., Березина Т.И. К вопросу о тенденциях в государственной политике, теории и практике в области организации профориентационной работы общеобразовательных учреждений // Гуманитарные исследования Центральной России. 2025. № 1(34). С. 59-68.
6. Панфилова А.А., Черенкова С.В. Использование цифровых образовательных ресурсов в практической подготовке студентов // Гуманитарные исследования Центральной России. 2025. № 1(34). С. 54-58.
7. Пушнова В.В. Сравнительный анализ понятий: «цифровая грамотность» и «компьютерная грамотность» как системообразующих компонентов предмета «Информатика» // Гуманитарные исследования Центральной России. 2025. № 2(35). С. 49-57.
8. Серкина Я.И., Кисель А.А. Система образования: возможен Ли социологический диагноз? // Гуманитарные исследования Центральной России. 2025. № 1(34). С. 91-99.
9. Стоянов А.С., Попова И.Л. Аниме-субкультура как фактор формирования молодёжной моды // Гуманитарные исследования Центральной России. 2025. № 3(36). С. 81-101.
10. Трофимов Д.В. Роль социального фрейминга в формировании имиджевой политики регионального вуза // Гуманитарные исследования Центральной России. 2025. № 2(35). С. 94-100.
11. Шмарион Ю.В., Курских Е.П. Перспективы использования искусственного интеллекта в методологической подготовке будущих социологов // Гуманитарные исследования Центральной России. 2025. № 3(36). С. 69-75.

Scientific Work as an Innovative Direction of Activity of the School Methodological Association of Teachers

Aleksei N. Tarasov

Teacher of History and Social Studies of the Highest Qualification Category,
Municipal Budgetary Educational Institution
"Basic General Education School of Korobovka Village",
Gryazinsky District, Lipetsk Region,
399043, Shkolnaya str., Korobovka Village, Gryazinsky District, Russian Federation;
Doctor of Philosophy, Professor, Head of Department,
Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,
398020, 42, Lenina str., Lipetsk, Russian Federation;
e-mail: alexei1997@yandex.ru

Abstract

The article substantiates the idea of research activity as an innovative direction of the work of the school methodological association (MA) in the context of the modern educational paradigm. The author examines the transformation of the MA from a platform for experience exchange into a center for designing and generating new pedagogical knowledge. The key results of this transformation are the formation of teachers' research culture, the introduction of an evidence-based approach into practice, and the integration of theoretical knowledge with the real educational process. Using the specific example of the MA of humanities teachers of the Municipal Budgetary Educational Institution "Basic General Education School of Korobovka Village", Gryazinsky District, Lipetsk Region, it is shown how systematic scientific-methodological work contributes to the professional growth of teachers and leads to qualitative changes. As practical results, an increase in the qualification categories of teachers to 100% of the highest category, an increase in educational results of students (over 73% quality) and parental satisfaction (more than 95%) are noted. It is concluded that the integration of the research component turns the MA into an intellectual center of the school, which ultimately contributes to the achievement of high educational results and the formation of a self-learning organization.

For citation

Tarasov A.N. (2026) Nauchnaya rabota kak innovatsionnoye napravleniye deyatel'nosti shkol'nogo metodicheskogo ob''yedineniya uchiteley [Scientific Work as an Innovative Direction of Activity of the School Methodological Association of Teachers]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 61-66. DOI: 10.34670/AR.2026.35.80.007

Keywords

Research activity, school methodological association, innovative development, evidence-based approach in pedagogy, professional growth of teachers, research culture, integration of theory and practice, quality of education, rural school.

References

1. Barysheva I.V., Pishikina G.N., Frolova E.V. (2025) Digital platform as a tool for creating a unified educational environment. *Humanitarian studies of Central Russia*. No. 1 (34). P. 46-53.

2. Galkina E.P., Kadnichanskaya M.I. (2025) Freedom as a social value of youth: regional aspect. *Humanitarian studies of Central Russia*. No. 3 (36). P. 76-80.
3. Zakiryanov A.G., Benin V.L. (2025) Determining the level of formation of educational and professional motivation of future reserve officers. *Humanitarian studies of Central Russia*. No. 1 (34). P. 69-80.
4. Kaverina O.G., Menzhulina A.S. (2025) Digital Transformations in Professional Education. *Humanitarian Studies of Central Russia*. No. 2 (35). Pp. 40-48.
5. Kropivyanskaya S.O., Berezina T.I. (2025) On the Issue of Trends in Public Policy, Theory and Practice in the Field of Organization of Career Guidance Work in General Education Institutions. *Humanitarian Studies of Central Russia*. No. 1 (34). Pp. 59-68.
6. Panfilova A.A., Cherenkova S.V. (2025) Using Digital Educational Resources in the Practical Training of Students. *Humanitarian Studies of Central Russia*. No. 1 (34). Pp. 54-58.
7. Pushnova V.V. (2025) Comparative Analysis of the Concepts: "Digital Literacy" and "Computer Literacy" as Backbone Components of the Subject "Computer Science". *Humanitarian Studies of Central Russia*. No. 2 (35). P. 49-57.
8. Serkina Ya. I., Kisel A.A. (2025) Education System: Is a Sociological Diagnosis Possible? *Humanitarian Studies of Central Russia*. No. 1 (34). P. 91-99.
9. Stoyanov A. S., Popova I. L. (2025) Anime Subculture as a Factor in the Formation of Youth Fashion. *Humanitarian Studies of Central Russia*. No. 3 (36). P. 81-101.
10. Trofimov D.V. (2025) The Role of Social Framing in Forming the Image Policy of a Regional University. *Humanitarian Studies of Central Russia*. No. 2 (35). P. 94-100.
11. Shmarion Yu.V., Kurskikh E.P. (2025) Prospects for the use of artificial intelligence in the methodological training of future sociologists. *Humanitarian studies of Central Russia*. No. 3 (36). P. 69-75.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 378.17 **DOI: 10.34670/AR.2026.39.58.008**

Развитие здоровьесберегающего самосознания студентов педагогических вузов в процессе профессионального становления

Паничкина Марина Васильевна

Кандидат экономических наук, доцент,
Доцент кафедры биолого-географического образования
и здоровьесберегающих дисциплин,
Таганрогский институт им. А.П. Чехова (филиал),
Ростовский государственный экономический университет,
347936, Российская Федерация, Таганрог, ул. Инициативная, 50;
e-mail: panichkina@inbox.ru

Подберезный Владимир Васильевич

Доктор ветеринарных наук, профессор,
Заведующий кафедрой биолого-географического образования
и здоровьесберегающих дисциплин,
Таганрогский институт им. А.П. Чехова (филиал),
Ростовский государственный экономический университет,
347936, Российская Федерация, Таганрог, ул. Инициативная, 50;
e-mail: podberes@mail.ru

Аннотация

Проблема профессионально-личностного становления студентов педагогических специальностей приобретает особую актуальность в условиях реализации компетентностного подхода к подготовке педагогических кадров, определяющего комплекс атрибутов профессионального профиля современного педагога, среди которых готовность к здоровьесберегающей и здоровьеразвивающей деятельности, обеспечивающей охрану жизни и здоровья обучающихся, одна из важнейших. Кроме того, профессиональная работоспособность и эффективность педагогической деятельности, связанной с высокой интенсивностью темпа работы, напряженностью психических и физических возможностей, зависит, в том числе, от уровня сформированности навыков повышения адаптационных резервов организма, стрессоустойчивости, восстановления внутренних ресурсов, опирающихся на знании основ здоровья и здорового образа жизни. Следовательно, в процессе профессионального становления будущих педагогов, необходимо создать условия для развития здоровьесберегающего самосознания, под которым в работе понимается интегративное качество личности будущего педагога, проявляющееся в глубоком осознании ценностных установок в области здоровьесбережения и своей социальной миссии, потребности в постоянном совершенствовании здоровьесберегающей компетентности, обеспечивающей способность и готовность к организации здоровьесберегающей среды как в личностном, так и в профессиональном плане. Представленное в статье исследование позволило предложить авторскую трактовку ключевых понятий «здоровьесберегающее самосознание»,

«актуализация потребности в здоровьесберегающей и здоровьеразвивающей деятельности» и «здоровьесберегающая компетентность студента педагогического вуза»; изучить содержательную сущность, определить структуру, этапы и условия процесса развития здоровьесберегающего самосознания через осознание потребности в личностном и профессиональном росте и преобразования этой потребности за счет совершенствования компетенций здоровьесбережения, в здоровьесберегающую и здоровьеразвивающую деятельность.

Для цитирования в научных исследованиях

Паничкина М.А., Подберезный В.В. Развитие здоровьесберегающего самосознания студентов педагогических вузов в процессе профессионального становления // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 67-77. DOI: 10.34670/AR.2026.39.58.008

Ключевые слова

Здоровьесберегающее самосознание, актуализация потребности, здоровьесберегающая деятельность, здоровьеразвивающая деятельность, профессиональное становление педагога, здоровьесберегающая компетентность, здоровьесберегающая деятельность педагога, здоровьесберегающее поведение, здоровьесберегающее сопровождение образовательного процесса, педагогическое образование, студенческий контингент, педагогический вуз, компоненты здоровьесберегающей компетентности.

Введение

В качестве одного из значимых ориентиров трансформации педагогического образования в современных условиях, рассматривается здоровьесберегающая направленность педагогической деятельности, обеспечивающая соответствие образовательных нагрузок регулятивно-поведенческим особенностям и функциональным возможностям обучающихся, с учетом возрастной периодизации. Запрос общества на сохранение и укрепление физического, психического и духовно-нравственного здоровья подрастающего поколения, как социальной группы, формирующей экономическую и социально-демографическую перспективу государства, обусловлен сохранением негативных тенденций в состоянии здоровья молодежи, распространением в молодежной среде здоровьеразрушающих форм поведения, сопряженных с низкой престижностью здоровья и недостаточным осознанием его ценности.

В этих условиях особую роль приобретает готовность и способность педагога, являющегося для подрастающего поколения транслятором знаний и ценностных установок, квалифицированно осуществлять деятельность, направленную на формирование осознанного здоровьесберегающего поведения, профилактику донозологических отклонений в состоянии соматического и психического здоровья обучающихся, и своевременную их коррекцию.

В связи с тем, что эффективность психолого-педагогического и здоровьесберегающего сопровождения образовательного процесса находится в прямой зависимости от подготовленности педагогов к подобной деятельности и осознания ими собственной позиции, становление будущего педагога зависит от условий для актуализации его потребности в саморазвитии, в том числе за счет совершенствования здоровьесберегающей компетенции, как в личностном, так и в профессиональном плане.

Изученность проблемы

В соответствии с компетентностным подходом, готовность будущего педагога к профессиональной деятельности определяется уровнем сформированности у него ряда характеристик, существенных личностных и профессиональных качеств, соответствующих педагогической деятельности. В их число входит здоровьесберегающая компетентность, как интегративное профессионально-личностное качество, обеспечивающее готовность к деятельности по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни и охране здоровья субъектов образовательного процесса [Антонова, 2019; Декина, Куликова, 2020 и др.].

Следует признать, что традиционно компетенции здоровьесбережения в вузах рассматривались в качестве компонента физической подготовки, поэтому подготовка студентов педагогических вузов к сохранению и поддержанию здоровья обучающихся длительное время решалась в контексте проблем физической культуры [Абрамова, 2024; Кузнецов, Мамакина, 2020]. Однако, в современных психолого-педагогических исследованиях здоровьесберегающая компетентность рассматривается в качестве существенной составляющей профессиональной подготовки и компетентности будущих педагогов, независимо от направления подготовки или специальности. Более того, значительное число исследователей считает целесообразным ввести в основные образовательные программы любого типа вуза дисциплины, способствующие формированию здоровьесберегающей компетентности студентов. [Бермус, 2023; Ванштейн, 2020; Паничкина, Подберезный, 2024].

С целью формирования и развития здоровьесберегающей компетентности, в отечественных и зарубежных исследованиях рассматриваются вопросы укрепления физического, психического и социального здоровья личности в образовательной среде вуза [Абрамова, 2024; Ванштейн, 2020 и др.], анализируются имеющиеся проблемы обеспечения здоровьесбережения студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ [Подберезный, 2024], виды здоровьесберегающих технологий, применяющихся в учебном процессе [Кузнецов, Мамакина, 2020; Мелешкова, Вальков и др., 2022].

Эффективность подготовки педагогов к здоровьесберегающей деятельности, как важнейшей задачи, исходящей из национальных целей в области сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения, анализируется в работах [Ванштейн, 2020; Грязнова, Треушников и др., 2022; Подберезный, Паничкина, Зарубина, 2022].

В некоторых современных исследованиях решение проблем подготовки педагогов к здоровьесберегающей деятельности, видится в перманентном развитии междисциплинарного направления, ориентированного на понимание и преодоление проблем экологизации образовательного пространства, гармоничного взаимодействия человека и окружающей среды, формирования ценностного отношения и ответственности к своему здоровью и окружающей среде [Подберезный, 2023; Подберезный, 2024; Паничкина 2025].

Формирование и развитие компетенций здоровьесбережения студентов, осуществляется средствами современной педагогики с учетом ее компонентов, в структуре которых чаще всего выделяются когнитивный, деятельностный, мотивационный, и рефлексивный элементы [Лукашин, 2010; Декина, Куликова, 2020; Кузнецов, Мамакина, 2020].

Основная часть

Анализ проблемы развития здоровьесберегающего самосознания требует категориальной определенности ключевых понятий исследования, для студенческого контингента

педагогических вузов.

Так, под здоровьесберегающим самосознанием в работе понимается интегративное качество личности будущего педагога, проявляющееся в глубоком осознании ценностных установок в области здоровьесбережения и своей социальной миссии, потребности в постоянном совершенствовании здоровьесберегающей компетентности, обеспечивающей способность и готовность к организации здоровьесберегающей среды как в личностном, так и в профессиональном плане.

Исходя из общего понимания здоровьесбережения большинства авторов проанализированных публикаций, как комплексного понятия, касающегося здоровья всех участников образовательного процесса, и, учитывая многокомпонентную структуру здоровьесберегающей компетентности, под здоровьесберегающей компетентностью студента педагогического вуза, как профессионально значимого свойства, нами понимается интегративная характеристика готовности и способности будущего педагога к здоровьесбережению в повседневной жизни и в профессиональной деятельности, включающая инвариантные профессиональные здоровьесберегающие знания, умения и навыки здоровьесберегающей и здоровьеразвивающей деятельности, и ценностно-смысловые ориентации на здоровый образ жизни, позволяющие проводить компетентную педагогическую ориентационно-профилактическую деятельность.

Таким образом, в процессе профессионального становления будущих педагогов, необходимо создавать условия для актуализации потребности в профессиональном осуществлении ими здоровьесберегающей и здоровьеразвивающей деятельности, сущность которой отражается в этапах:

- осознания противоречия между наличными возможностями и объективной необходимостью в здоровьесберегающей и здоровьеразвивающей деятельности в контексте условий будущей профессиональной деятельности;
- формирования потребности к совершенствованию собственной здоровьесберегающей компетентности;
- преобразования этой потребности в актуальную здоровьесберегающую деятельность.

Таким образом, актуализация потребности в здоровьесберегающей и здоровьеразвивающей деятельности будущих педагогов состоит в определении педагогических условий их профессионального становления, в котором осознание противоречия между имеющимися возможностями и объективной необходимостью в здоровьесбережении в контексте условий будущей профессиональной деятельности, сочетается с формированием у них профессионально значимых личностных качеств.

Анализ общих тенденций в области сохранения и укрепления здоровья обучающихся, развитие представлений о здоровьесбережении как результате личностно, профессионально и социально значимой деятельности, проводился на базе Таганрогского педагогического института (ТПИ) и охватывал период с 2021 по 2025 г., что позволяет отнести его к лонгитюдным исследованиям. Эмпирические данные, представленные в статье, были собраны в рамках исследования, в котором приняли участие около 100 студентов, направления подготовки «Педагогическое образование» таких профилей обучения как «Биология и безопасность жизнедеятельности», «Биология и география», «Иностранный язык», «Психология и социальная педагогика», «Экономика и управление организацией», что дало возможность оценить трансформацию становления здоровьесберегающей компетентности студентов различных профилей на начало и конец обучения в вузе. Необходимость выборки 1

и 5 курса определялась тем, что она позволила получить репрезентативный срез ценностных ориентаций и установок студенческой аудитории в динамике, что обусловлено как этапами преобразования потребности будущих педагогов в совершенствовании здоровьесберегающей компетентности в здоровьесберегающую и здоровьеразвивающую деятельность, так и жизненным и профессиональным опытом.

С целью выявления ориентации студентов на здоровый образ жизни, уровня формирования и развития их валеологической культуры, включающей комплекс знаний, умений и навыков, позволяющих будущим педагогам проводить компетентную педагогическую деятельность по здоровьесбережению всех участников образовательного процесса и самооздоровлению, кафедрой биолого-географического образования и здоровьесберегающих дисциплин ТПИ проводится мониторинг сформированности здоровьесберегающей компетентности студентов.

Результаты исследования

Изучение становления здоровьесберегающей компетентности студентов демонстрирует последовательность введения будущих педагогов в деятельность по здоровьесбережению через совокупность взаимосвязанных элементов организации процесса обучения и воспитания, направленных на повышение готовности студентов к здоровьесберегающему аспекту будущей профессиональной деятельности.

На первом, ценностно-ориентационным этапе, проводится исследование ценностных ориентаций студентов. Для выявление ценности здоровья, степени его значимости, был использован стандартизированный опросник, с помощью которого студентами самостоятельно было проведено ранжирование различных жизненных ценностей, в соответствии со степенью значимости в их личной системе приоритетов.

Результаты анкетирования студентов 1-х курсов дали основание для вывода об отношении студентов к такой жизненной категории как здоровье и здоровый образ жизни. Так, в качестве основных жизненных ориентиров студентами 1 курса выбраны материальные и семейные ценности. Ценности здоровья и здоровый образ жизни хотя и присутствовали, но значительно уступали по популярности.

В процессе исследования исходного состояния компетенций здоровьесбережения, было выявлено, что этот этап характеризуется слабым интересом студентов различных профилей подготовки к получению и расширению здоровьесберегающих знаний, низким уровнем актуализации потребности развития компетенций здоровьесбережения и пониманием целесообразности их получения для самосовершенствования и профессионального становления.

Несмотря на то, что субъективно оценивают себя как «здоровые» только 28% юношей и 25% девушек от всех студентов-респондентов 1 курса, лишь 33% от числа опрошенных стараются реализовать принципы здорового образа жизни, сделав их повседневной нормой.

Уровень сформированности компонентов здоровьесберегающей компетентности на этом этапе является низким [Лукашин, 2010] .

На следующем этапе раннего профессионального развития и становления здоровьесберегающей компетентности происходит развитие мотивационной и когнитивной ее составляющей, приходит осознание противоречия между наличными возможностями и объективной необходимостью в здоровьесберегающей и здоровьеразвивающей деятельности в контексте атрибутов профессионального профиля современного педагога.

Формирование интереса к вопросам здоровьесбережения и зарождение самомотивации, как постижение ценности здоровья и необходимости ведения здорового образа в течение всей жизни, осуществляется в рамках дисциплин «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Основы педиатрии и гигиены детей дошкольного возраста», и других дисциплин, реализуемых преподавателями кафедры биолого-географического образования и здоровьесберегающих дисциплин ТПИ. Указанные дисциплины закладывают основу знаний о здоровьесбережении, на основании которых, на последующих курсах осуществляется развитие компетенции в рамках психолого-педагогических, общепрофессиональных и спец-дисциплин, и формируется потребность в совершенствовании собственной здоровьесберегающей компетентности.

Следует отметить, что в качестве важнейшего условия эффективности становления здоровьесберегающей компетентности будущих педагогов и преобразования потребности в ее постоянном совершенствовании в актуальную здоровьесберегающую деятельность, нами выделяется соответствие подготовки самих преподавателей, что подразумевает непременное наличие базового биологического образования и ведение научной деятельности по профилю читаемых дисциплин. Становление компетенций здоровьесбережения студентов в ортобиотическом и валеологическом аспектах требует от преподавателя не только высокого уровня фундаментальной подготовки в области естественнонаучного образования, но и способности к метапредметной интеграции знаний естественнонаучных и психолого-педагогических дисциплин, через расширение представлений студентов о морфофизиологических особенностях человеческого организма с учетом возрастных, индивидуально-типологических и иных особенностей, раскрытие общности фундаментальных понятий, законов и методов исследований, роли физических и химических процессов в жизнедеятельности живых организмов, пересмотру содержания учебного материала с учетом новейших достижений науки. Отсутствие необходимой специальной подготовки преподавателей при решении задачи повышения эффективности педагогической ориентации студентов на здоровьесберегающую деятельность, неприемлемо.

Дальнейшее углубление профессиональной направленности содержания дисциплин естественнонаучного цикла, и валеологизация содержания психолого-педагогических дисциплин, способствовали качественным изменениям в мотивационной и когнитивной сфере студентов, росту познавательной активности в области здоровьясбережения, формированию потребности вести здоровый и активный образ жизни для самосовершенствования и самореализации. Решению данной задачи способствовало включение в практические работы моделирующих ситуаций, предельно приближенных к реальным, что обеспечивало накопление студентами валеологического опыта и готовности к проявлению здоровьесберегающей компетентности.

Прохождение различных видов практик содействовало отработке полученных практических умений и приобретению первичного опыта здоровьесбережения в условиях, имитирующих будущую профессиональную деятельность.

Разнообразная внеаудиторная работа, ориентированная на становление здоровьесберегающего самосознания, развитие установок здорового образа жизни, в виде проблемных семинаров, психофизических тренингов, деловых игр, с применением метода проектов, мозгового штурма, кейс-метода, и др., представляет значительный резерв для совершенствования и дальнейшего развития компонентов здоровьесберегающей компетентности будущих педагогов.

Степень сформированности компонентов здоровьесберегающей компетентности на этом этапе соответствует процессуальному уровню (по Лукашину) [Лукашин, 2010].

Третий, практико-деятельностный этап становления здоровьесберегающей компетентности, соответствует 4-5 курсу обучения, и характеризуется развитием междисциплинарных валеологических знаний, наличием комплекса умений и опыта их применения, позволяющих самостоятельно решать возникающие задачи по сохранению и укреплению собственного здоровья и здоровья всех участников образовательного процесса, и их включению во все виды осуществляемой педагогической деятельности. Реализацией системно-деятельностного подхода обеспечивается целостность теоретической и практической здоровьесберегающей деятельности в аудиторной, внеаудиторной и внеучебной работе студентов.

Самостоятельная разработка индивидуальных программ оздоровления, ежедневный контроль собственной двигательной активности, водного режима, составление комплексов упражнений для улучшения мозгового кровообращения, для снятия утомления, профилактики нарушения осанки, зрения, для снятия симптомов, вызванных гипокинезией на уроках и др., выполняемые на практических занятиях, а также привлечение студентов к работе конференций, семинаров-митапов, и участие в других мероприятиях здоровьесберегающей направленности, содействовали овладению средствами и технологиями здоровьесбережения.

Подготовка и проведение студентами-волонтерами образовательных интенсивов «Профилактика психоэмоционального переутомления», «Технологии здоровьесберегающей речевой деятельности педагога», способствовали снижению у студентов негативных проявлений эмоционально-волевой и поведенческой сфер во время экзаменационных сессий, а знания технологий управления голосом при длительной речевой деятельности, необходимо для решения вопросов, связанных с формированием навыков здоровьесберегающего голосового поведения будущих педагогов.

С целью определения уровня сформированности здоровьесберегающей компетентности, студентам 5 курса была предложена анкета, вопросы которой отражают мотивационный, когнитивный и деятельностный ее компоненты.

Так, степень сформированности мотивационного компонента устанавливалась по развитию мотивации к здоровьесбережению и актуализации потребности в нем, по ответам на вопросы о системе норм и требований к ЗОЖ, мотивах физического саморазвития, самореализации, достижения успеха в будущей профессиональной деятельности и др.

Анализ результатов диагностики ценностных ориентаций студентов 5-х курсов, позволил сделать вывод о сформированности у респондентов убеждений в приоритетной ценности здоровья и здорового образа жизни в ряду человеческих ценностей, что обусловлено как этапами взросления и становления здоровьесберегающей компетентности студентов в образовательной среде вуза, так и жизненным и профессиональным опытом.

Сформированность когнитивного компонента определялась по ответам на вопросы, направленные на выявление знаний студентов о возрастных особенностях и работоспособности обучающихся школьного возраста, предупреждения их переутомления, принципах организации здоровьесберегающего образовательного процесса, наиболее эффективных методах оздоровительной деятельности, функциях здоровьесберегающих технологий в профилактике донозологических отклонений в состоянии соматического и психического здоровья обучающихся, и своевременной их коррекции.

Уровень сформированности деятельностного компонента устанавливался по наличию у студентов умений и опыта внедрения в собственную практическую деятельность: умений

анализировать педагогическую ситуацию; умений мобилизации волевых ресурсов по устранению негативных норм поведения обучающихся; умений находить контакт с воспитанниками; наблюдать за состоянием их соматического и психического здоровья, умений проводить оценку физического развития (анализ антропометрических данных: пульс, артериальное давление, частота дыхательных движений и др.); владение основами профилактики профессиональной деформации и синдрома эмоционального выгорания и др.

Степень сформированности компонентов здоровьесберегающей компетентности на этом этапе соответствует рефлексивному уровню [Лукашин, 2010].

Выявленные в ходе исследования взаимосвязи позволили сделать вывод об общих тенденциях в области сохранения и укрепления здоровья в студенческой среде, а также об изменениях представлений о здоровьесберегающей и здоровьеразвивающей деятельности в процессе становления профессиональной компетентности студентов. Полученные результаты позволили внести соответствующие коррективы в рабочие программы дисциплин естественнонаучного цикла и психолого-педагогических дисциплин, педагогической и научно-исследовательских практик, научно-исследовательской работы студентов вуза.

Таким образом, практико-деятельностный этап профессионального становления будущих педагогов обеспечивает преобразование потребности в личностном и профессиональном росте и развитии компетенций здоровьесбережения, в актуальную здоровьесберегающую деятельность.

Заключение

Процесс актуализации потребности в здоровьесберегающей и здоровьеразвивающей деятельности будущих педагогов сопряжен со становлением здоровьесберегающей компетентности студентов. Представленное исследование позволяет раскрыть ключевые тенденции ценностных ориентаций студентов педагогического вуза в части отношения к здоровью и здоровому образу жизни, а также их трансформацию средствами современной педагогики, что сопровождается формированием профессионально и личностно значимых качеств студентов, и проявляется в дальнейшем совершенствовании здоровьесберегающего самосознания будущих педагогов, осмысления ими накопленного багажа практических знаний и умений здоровьесберегающей и здоровьеразвивающей профессиональной педагогической деятельности, анализе и коррекции собственных действий с позиций здорового образа жизни.

Библиография

1. Абрамова В.Ю. Аспекты методической подготовки бакалавров педагогического образования к воспитательной работе в области безопасности жизнедеятельности // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 6 (109). С. 8–12. DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-8-12.
2. Антонова Э. Р. Методологические подходы и условия создания здоровьесберегающей среды в педагогическом колледже // Вестник ЮУрГГПУ. 2019. №6. С. 7-17. DOI: 10.25588/CSPU.2020.74.27.001.
3. Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы исследований здоровьесбережения в образовательной среде вуза: теоретический обзор / А. Г. Бермус // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8, № 1. С. 1-12. DOI 10.30853/ped20220221.
4. Ванштейн Л. Ю. Психолого-педагогический потенциал педагогов к реализации здоровьесберегающей работы в ДОУ // Казанский педагогический журнал. 2020. № 1 (138). С. 205-209. DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.031.
5. Грязнова Е. В., Треушников И. А., Треушников А. И., Роганова Г. Н. Здоровьесбережение как предмет исследования педагогических наук: к вопросу об актуальных аспектах исследования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 2(31). С. 282-285. DOI: 10.26140/anip-2020-0902-0065.
6. Декина Е. В., Куликова Т. И. Модель формирования готовности студентов педагогического вуза к сохранению и

укреплению здоровья // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2020. № 2. С. 101–112. DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-101-112.
7. Кузнецов А. В., Мамакина И. А. Формирование здоровьесберегающей компетентности как методологическая стратегия прикладной физической подготовки в вузе // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2020. № 6.
8. Лукашин Ю.В. Формирование здоровьесберегающей компетенции у студентов педагогического вуза: автореф. дис. … канд. пед. наук. Пенза, 2010.26с.
9. Мелешкова Н. А., Вальков В. Б., Мамаев Е. В., Суханов Е. Л. Реализация здоровьесберегающих технологий в условиях цифровизации высшего образования // Ученые записки Университета им. П. Ф. Лесгафта. 2022. №9 С. 211-223. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2022.9. p291-294.
10. Паничкина М.В., Подберезный В.В. Влияние совместной исследовательской деятельности на эффективность профессиональной подготовки студентов педагогических вузов // Современные проблемы науки и образования. - 2024. - № 2. DOI: 10.17513/spno.33344.
11. Паничкина М.В., Подберезный В.В. Трансформация механизмов взаимодействия образовательных пространств: экосистемный подход // Современные проблемы науки и образования. - 2025. - № 2. DOI: 10.17513/spno.34032.
12. Подберезный, В. В. Современные проблемы экологии и экологический подход в образовании / В. В. Подберезный, М. Р. Арпентьева, М. В. Паничкина. Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2024. 606 с. ISBN 978-1-4457-6382-8. EDN BFCAYL.
13. Подберезный, В. В. Экологический подход в образовании: проблемы и ракурсы исследования: Научная монография / В.В. Подберезный, М.Р. Арпентьева, М.В. Паничкина. Калуга: Индивидуальный предприниматель Стрельцов Илья Анатольевич, 2023. 100 с. ISBN 978-5-907678-08-8. EDN PVSJED
14. Подберезный В.В., Паничкина М.В., Зарубина Р.В. Роль образовательных экосистем в развитии территории их локализации // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 5. DOI. 10.17513/spno.32017.

Development of Health-Saving Self-Awareness in Pedagogical University Students During Professional Formation

Marina V. Panichkina

PhD in Economics, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Biological and Geographical Education and Health-Saving Disciplines,
Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch),
Rostov State University of Economics,
347936, 50, Initsiativnaya str., Taganrog, Russian Federation;
e-mail: panichkina@inbox.ru

Vladimir V. Podbereznyi

Doctor of Veterinary Sciences, Professor,
Head of the Department of Biological and Geographical Education and Health-Saving Disciplines,
Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch),
Rostov State University of Economics,
347936, 50, Initsiativnaya str., Taganrog, Russian Federation;
e-mail: podberes@mail.ru

Abstract

The problem of professional and personal formation of students in pedagogical specialties acquires particular relevance in the context of implementing the competency-based approach to

teacher training, which defines the set of attributes of the professional profile of a modern teacher. Among these, readiness for health-saving and health-developing activities that ensure the protection of students' life and health is one of the most important. Furthermore, professional performance and the effectiveness of pedagogical activity, associated with a high intensity of work pace and the strain on mental and physical capabilities, depend, among other factors, on the level of development of skills in increasing the body's adaptive reserves, stress resistance, and restoring internal resources, based on knowledge of the fundamentals of health and a healthy lifestyle. Consequently, in the process of professional formation of future teachers, it is necessary to create conditions for the development of health-saving self-awareness, which in this work is understood as an integrative quality of the future teacher's personality, manifested in a deep awareness of value orientations in the field of health preservation and their social mission, the need for continuous improvement of health-saving competence, ensuring the ability and readiness to organize a health-saving environment both personally and professionally. The research presented in the article made it possible to propose the author's interpretation of key concepts: "health-saving self-awareness," "actualization of the need for health-saving and health-developing activities," and "health-saving competence of a pedagogical university student"; to study the substantive essence, determine the structure, stages, and conditions of the process of developing health-saving self-awareness through the awareness of the need for personal and professional growth and the transformation of this need into health-saving and health-developing activities through the improvement of health-saving competencies.

For citation

Panichkina M.V., Podbereznyi V.V. (2026) Razvitiye zdorov'yesberegayushchego samosoznaniya studentov pedagogicheskikh vuzov v protsesse professional'nogo stanovleniya [Development of Health-Saving Self-Awareness in Pedagogical University Students During Professional Formation]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 67-77. DOI: 10.34670/AR.2026.39.58.008

Keywords

Health-saving self-awareness, actualization of needs, health-saving activity, health-developing activity, professional formation of a teacher, health-saving competence, teacher's health-saving activity, health-saving behavior, health-saving support of the educational process, pedagogical education, student contingent, pedagogical university, components of health-saving competence.

References

1. Абрамова В.Ю. Аспекты методической подготовки бакалавров педагогического образования к воспитательной работе в области безопасности жизнедеятельности // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 6 (109). С. 8–12. DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-8-12.
2. Антонова Э. Р. Методологические подходы и условия создания здоровьесберегающей среды в педагогическом колледже // Вестник ЮУрГГПУ. 2019. №6. С. 7-17. DOI: 10.25588/CSPU.2020.74.27.001.
3. Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы исследований здоровьесбережения в образовательной среде вуза: теоретический обзор / А. Г. Бермус // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8, № 1. С. 1-12. DOI 10.30853/ped20220221.
4. Ванштейн Л. Ю. Психолого-педагогический потенциал педагогов к реализации здоровьесберегающей работы в ДОУ // Казанский педагогический журнал. 2020. № 1 (138). С. 205-209. DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.031.
5. Грязнова Е. В., Треушников И. А., Треушников А. И., Роганова Г. Н. Здоровьесбережение как предмет исследования педагогических наук: к вопросу об актуальных аспектах исследования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 2(31). С. 282-285. DOI: 10.26140/anip-2020-0902-0065.

6. Декина Е. В., Куликова Т. И. Модель формирования готовности студентов педагогического вуза к сохранению и укреплению здоровья // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2020. № 2. С. 101–112. DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-101-112.
7. Кузнецов А. В., Мамакина И. А. Формирование здоровьесберегающей компетентности как методологическая стратегия прикладной физической подготовки в вузе // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2020. № 6.
8. Лукашин Ю.В. Формирование здоровьесберегающей компетенции у студентов педагогического вуза: автореф. дис. … канд. пед. наук. Пенза, 2010.26с.
9. Мелешкова Н. А., Вальков В. Б., Мамаев Е. В., Суханов Е. Л. Реализация здоровьесберегающих технологий в условиях цифровизации высшего образования // Ученые записки Университета им. П. Ф. Лесгафта. 2022. №9 С. 211-223. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2022.9. p291-294.
10. Паничкина М.В., Подберезный В.В. Влияние совместной исследовательской деятельности на эффективность профессиональной подготовки студентов педагогических вузов // Современные проблемы науки и образования. - 2024. - № 2. DOI: 10.17513/spno.33344.
11. Паничкина М.В., Подберезный В.В. Трансформация механизмов взаимодействия образовательных пространств: экосистемный подход // Современные проблемы науки и образования. - 2025. - № 2. DOI: 10.17513/spno.34032.
12. Подберезный, В. В. Современные проблемы экологии и экологический подход в образовании / В. В. Подберезный, М. Р. Арпентьева, М. В. Паничкина. Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2024. 606 с. ISBN 978-1-4457-6382-8. EDN BFCAYL.
13. Подберезный, В. В. Экологический подход в образовании: проблемы и ракурсы исследования: Научная монография / В.В. Подберезный, М.Р. Арпентьева, М.В. Паничкина. Калуга: Индивидуальный предприниматель Стрельцов Илья Анатольевич, 2023. 100 с. ISBN 978-5-907678-08-8. EDN PVSJED
14. Подберезный В.В., Паничкина М.В., Зарубина Р.В. Роль образовательных экосистем в развитии территории их локализации // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 5. DOI. 10.17513/spno.32017.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 37.013 **DOI: 10.34670/AR.2026.25.74.009**

Оценка эффективности формирования социальной активности у детей и молодежи посредством их участия в добровольчестве: педагогическое исследование в Мурманской области

Чернышева Мария Сергеевна

Аспирант,
Мурманский арктический университет,
183038, Российская Федерация,
Мурманск, ул. Капитана Егорова, 15;
e-mail: kmpmo@gov-murman.ru

Аннотация

Данная статья посвящена педагогическому исследованию, целью которого стала оценка эффективности развития социальной активности детей и молодежи через их участие в добровольческой деятельности. Мы разработали и протестировали модель, которая была основана на следующих ключевых компонентах: познавательный, ценностно-ориентированный, рефлексивный и личностно-деятельностный. Статья включает в себя методологию исследования, критерии, диагностические методики, результаты и их анализ. В каждом этапе были предусмотрены отдельные подзадачи и подходы к выполнению. Экспериментальный раздел предполагал проверку модели с опорой на тринадцать организаций, а именно первичных отделений Движения Первых в Мурманской области. Работа велась с января 2023 по декабрь 2024 года, задействовав 911 человек. Наш эксперимент в ходе анализа результатов доказал работоспособность предложенной модели и открыл перспективы для последующего внедрения этой программы в деятельности с детьми и молодежью, которая направлена на повышение социальной вовлеченности при их привлечении к добровольческой деятельности.

Для цитирования в научных исследованиях

Чернышева М.С. Оценка эффективности формирования социальной активности у детей и молодежи посредством их участия в добровольчестве: педагогическое исследование в Мурманской области // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 78-83. DOI: 10.34670/AR.2026.25.74.009

Ключевые слова

Педагогический эксперимент, добровольчество, Движение Первых, фактор, ценности добровольчества, дети и молодежь, социальная активность, волонтерство.

Введение

В исследованиях М.М. Плоткина акцентируется внимание на том, что социальная среда обладает мультисферным характером, где различные «сферы» не функционируют в изоляции, а переплетаются, взаимно усиливая и балансирую друг друга для получения желаемого воздействия. Среди этих сфер выделяются: семейные отношения; персональные взаимоотношения со сверстниками, коллегами, наставниками; безличные формы общения через медиапространства, наблюдения, чтение книг и др. [Чернышева, 2025, с. 205-207]. В этой многогранной среде добровольческая деятельность становится одним из ключевых звеньев, где участники могут развивать свою социальную активность и постигать общественно значимые ценности.

Основная часть

Объектом исследования послужил механизм развития социальной вовлеченности у детей и молодежи. Предметом выступает внеучебная модель, построенная на познавательном, ценностно-ориентированном, рефлексивном и личностно-деятельностном компонентах в условиях вовлечения детей подростков в добровольческую деятельность.

Формирование такой активности у детей и молодежи будет эффективным, при условиях:

- реализации комплексной программы, объединяющая вышеуказанные четыре фактора;
- включенность участников в добровольческую деятельность происходит поэтапно, в соответствии их готовностью;
- создается рефлексивная среда, содействующая участникам осознать особую значимость добровольческого труда.

Задачами исследования стали:

- анализ теоретической основы проблематики;
- определение критериев и показателей уровней социальной активности детей и молодежи;
- оценка динамики изменений в экспериментальных и контрольной группах.

Наше исследование было организованно таким образом, чтобы обеспечить точную оценку эффективности предложенной модели, выявить ее вклад в развитие социальной активности, понять мотивы вовлечение детей и молодежи в добровольческую деятельность, а также определить условия формирования устойчивых добровольческих сообществ. Теоретико-методологическую основу составили концептуальные подходы ведущих специалистов в области психологии и педагогики А.А. Сукало [Сукало, 2006, с. 70-78], А.Б. Титов [Титов, 1997]), современные представления о процессах социализации молодежи, а также идеи А.В. Соколова [Соколов, 2003] о роли социокультурной среды в развитии личности. Такой комплексный подход обеспечил научную обоснованность разработанной программы и ее практическую значимость для воспитания социальной активности личности.

В ходе исследования (2023-2024 гг) на основе методик В.А. Сластенина [Сластенин, Подымова, 1997; Сластенин, Шиянов, 1987] нами была разработана и реализована комплексная программа мероприятий, направленных на формирование социальной активности через вовлечение в добровольческую деятельность, и был проведен педагогически эксперимент по апробации предложенной модели.

В ходе работы были задействованы несколько экспериментальных коллективов, отобранных с учетом возрастных категорий и степени вовлеченности в добровольческую

деятельность. Практическая фаза предусматривала апробацию модели в 2023-2024 годах на основе тринадцати подразделений первичных отделений Движения Первых в Мурманской области: одиннадцать на базе общеобразовательных учреждений, и двух лагерей Движения Первых, где в общей сложности приняли участие 911 человек. Нами было сформировано три экспериментальные группы и одна контрольная.

Первая экспериментальная группа (ЭГ-1), включающая 260 человек и **третья группа (ЭГ-3)** с 178 участниками характеризовались нерегулярным участием в добровольческих проектах. ЭГ-1 включала в себя учеников из общеобразовательных школ ЗАТО Заозерска, городов Кировска и Мончегорска. В ЭГ-3 вошли студенты педагогического колледжа, колледжа при Мурманском арктическом университете и Кольского транспортного колледжа.

Вторая группа (ЭГ-2) насчитывала 306 участников и характеризовалась постоянным участием в добровольческих проектах. Данная группа объединила школьников из школ городов Апатиты, Оленегорск, Мурманска и ЗАТО Александровска.

Четвертая группа (ЭГ-4), выполняющая роль контрольной, объединила 167 участников разной возрастной категории с различной степенью вовлеченности в добровольческую деятельность. Ее основой стали региональный оздоровительный центр «Гандвиг», который является базовым лагерем Движения Первых. Дополнительно в состав вошли участники из центра гражданско-патриотического воспитания «НА СЕВЕРЕ-ЖИТЬ!», который воплощает проекты и программы Движения Первых и фокусируется на спортивном развитии подрастающего поколения.

Для всех участников нами была разработана трехэтапная программа, которая включала в себя:

– информационно-мотивационный этап – встречи с опытными добровольцами, просмотр и изучение обучающих видеоматериалов, тематические дискуссии;
– деятельностный этап – участие в добровольческих и общественно-полезных проектах, акциях и мероприятиях;
– рефлексивно-аналитический этап – получение обратной связи от участников, анализ их портфолио, самооценку.

Для анализа социальной активности и вовлеченности выделены основные компоненты, их индикаторы и способы диагностики:

– Познавательный компонент помогает глубже осознать объем знаний о добровольчестве у подрастающего поколения и осознание его роли в повседневной жизни. В качестве инструментов оценки применяются специальные разработанные опросники для проверки на владение базовыми сведениями о добровольчестве.
– Ценностно-ориентированный компонент отражает уровень усвоения детьми и молодежью социальных норм и ценностей, ассоциированных с добровольчеством.
– Анализ рефлексивного компонента выявляет умение участников эксперимента применять критическое мышление и проводить саморефлексию своих действий. Для этого задействуется дневник рефлексии.
– Личностно-деятельностный компонент иллюстрирует степень вовлеченности в общественные проекты и влияние добровольчества на личностный рост. Методами диагностики служат мониторинг, изучение портфолио и оценка экспертов.

По каждому фактору были определены три уровня:

- низкий уровень отражает ситуативное участие и слабую рефлексию;

- средний уровень уже показывает эпизодическое участие, но с неустойчивой мотивацией;
- высокий уровень включает в себя системное участие, инициативности и внутреннее принятие ценностей.

Вышеперечисленные условия помогают нам точнее оценить степень социально активного развития детей и молодежи, которые стали участниками разработанного комплекса мероприятий.

При анализе результатов сравнивались исходные, полученные в 2023 году, и итоговые в 2024 году данные экспериментальных и контрольных групп. В Таблице 1 представлен процент участников в каждой группе, достигших высокого (позитивного) уровня по рассматриваемым компонентам.

Таблица 1 - Доля участников (в %), достигших высокого (позитивного) уровня по рассматриваемым компонентам

Компонент	Замер, год	Доля в %			
		ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-3	ЭГ-4 (контрольная)
Познавательный	2023	10,3	9,9	6,7	14,9
	2024	23,8	15,7	18,5	22,1
Ценностно-ориентированный	2023	11,2	8,5	19,7	12,0
	2024	23,1	10,5	20,8	18,7
Рефлексивный	2023	10,9	3,3	6,3	5,4
	2024	30,4	10,8	16,7	19,8
Личностно-деятельностный	2023	6,9	8,5	6,7	10,2
	2024	16,5	13,7	14,0	18,5

Во всех экспериментальных группах зафиксирован рост доли участников с высоким уровнем развития исследуемых компонентов, причем наиболее выраженная положительная динамика выявлена по рефлексивному компоненту.

Таблица 2 - Средний прирост доли участников (в %), достигших высокого (позитивного) уровня по рассматриваемым компонентам и группам

Компонент	Доля в %			
	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-3	ЭГ-4 (контрольная)
Познавательный	+ 13,5	+ 5,8	+ 11,8	+ 9,2
Ценностно-ориентированный	+ 11,9	+ 2,0	+ 1,1	+ 6,7
Рефлексивный	+ 19,5	+ 7,5	+ 10,4	+ 14,4
Личностно-деятельностный	+ 9,6	+ 5,2	+ 7,3	+ 8,3
Средний прирост (по всем компонентам)	**+ 13,6**	**+ 5,1**	**+ 7,7**	**+ 9,2**

Наибольший средний прирост доли участников, достигших высокого уровня по всем компонентам, зафиксирован в ЭГ-1 (+13,6 %), что подтверждает эффективность систематического вовлечения в реализуемую программу; в ЭГ-3 прирост составил + 7,7 % (особенно по познавательному и рефлексивному компонентам), а в ЭГ-2 + 5,1 %, что объясняется их исходным опытом участия. Относительно высокий прирост в контрольной группе ЭГ-4 (+ 9,2 %) обусловлен влиянием воспитательной среды, однако отсутствие динамики в ценностно-ориентированном и личностно-деятельностном компонентам не позволяет говорить о целостном развитии ценностей добровольчества.

Заключение

Статистическая значимость различий подтверждена с использованием f-критерия (угловое преобразование Фишера) и t-критерия Стьюдента для связанных и независимых выборок (при уровне значимости $p \leq 0,5$), что наглядно доказывает следующее: реализация разработанной структурно функциональной модели, а не воздействие каких-либо фоновых эпизодических факторов, обеспечила комплексное и устойчивое развитие всех компонентов ценностной сферы личности, лежащих в основе добровольческой активности молодежи.

Полученные результаты уже используются в работе региональных общественных объединений и органов власти реализующих работу с детьми и молодежью.

Библиография

1. Плоткин М.М. Социальное воспитание: вчера, сегодня, завтра: монография. Москва: Современное образование, 2019. 340 с.
2. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. 221 с.
3. Сластенин В.А., Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования: Теоретическая концепция исследования социальной активности личности учителя. М.: Педагогика, 1987. 212 с.
4. Соколов А.В. Феномен социально-культурной деятельности. СПб.: СПбГУП, 2003. 204 с. (Новое в гуманитарных науках; Вып. 10).
5. Сукало А.А. Самодеятельное творчество в современных условиях: проблемы и перспективы // Вестник СПбГКИ. 2006. № 6. С. 70-78.
6. Титов Б.А. Социализация детей, подростков и юношества в сфере досуга. СПб.: Питер, 1997. 354 с.
7. Чернышева М.С. Развитие социальной активности молодежи через добровольческую деятельность: результаты и выводы исследования // WORLD OF SCIENCE: сборник статей XII Международной научно-практической конференции. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2025. 340 с.

Assessment of the Effectiveness of Forming Social Activity in Children and Youth through Their Participation in Volunteering: A Pedagogical Study in the Murmansk Region

Mariya S. Chernysheva

Postgraduate Student,
Murmansk Arctic University,
183038, 15, Kapitana Egorova str., Murmansk, Russian Federation;
e-mail: kmpmo@gov-murman.ru

Abstract

This article is devoted to a pedagogical study aimed at assessing the effectiveness of developing social activity in children and youth through their participation in volunteer activities. We developed and tested a model based on the following key components: cognitive, value-oriented, reflective, and personal-activity. The article includes the research methodology, criteria, diagnostic techniques, results, and their analysis. Each stage provided for separate sub-tasks and approaches to implementation. The experimental section involved testing the model based on thirteen organizations, namely primary branches of the Movement of the First in the Murmansk region. The work was carried out from January 2023 to December 2024, involving 911 people. Our experiment,

during the analysis of the results, proved the effectiveness of the proposed model and opened up prospects for the subsequent implementation of this program in activities with children and youth, aimed at increasing social involvement when engaging them in volunteer activities.

For citation

Chernysheva M.S. (2026) Otsenka effektivnosti formirovaniya sotsial'noy aktivnosti u detey i molodezhi posredstvom ikh uchastiya v dobrovol'chestve: pedagogicheskoye issledovaniye v Murmanskoy oblasti [Assessment of the Effectiveness of Forming Social Activity in Children and Youth through Their Participation in Volunteering: A Pedagogical Study in the Murmansk Region]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 78-83. DOI: 10.34670/AR.2026.25.74.009

Keywords

Pedagogical experiment, volunteering, Movement of the First, factor, values of volunteering, children and youth, social activity, volunteerism.

References

1. Chernysheva, M. S. (2025) Razvitie sotsial'noy aktivnosti molodezhi cherez dobrovol'cheskuyu deyatel'nost': rezul'taty i vyvody issledovaniya [Development of social activity of youth through volunteer activities: results and conclusions of the study]. In WORLD OF SCIENCE: sbornik statey XII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Penza: MCNS "Nauka i Prosveshchenie".
2. Plotkin, M. M. (2019). Sotsial'noe vospitanie: vchera, segodnya, zavtra [Social education: yesterday, today, tomorrow]. Moscow: Sovremennoe obrazovanie.
3. Slastenin, V. A., & Podymova, L. S. (1997). Pedagogika: innovatsionnaya deyatel'nost' [Pedagogy: innovative activity]. Moscow: Magistr.
4. Slastenin, V. A., & Shiyanov, E. N. (1987). Gumanizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya: Teoreticheskaya kontseptsiya issledovaniya sotsial'noy aktivnosti lichnosti uchitelya [Humanization of pedagogical education: Theoretical concept of the study of social activity of the teacher's personality]. Moscow: Pedagogika.
5. Sokolov, A. V. (2003). Fenomen sotsial'no-kul'turnoy deyatel'nosti [The phenomenon of socio-cultural activity]. St. Petersburg: SPbGUP.
6. Sukalo, A. A. (2006). Samodeyatel'noe tvorchestvo v sovremennykh usloviyakh: problemy i perspektivy [Amateur creativity in modern conditions: problems and prospects]. Vestnik SPbGKI, (6), 70-78.
7. Titov, B. A. (1997). Sotsializatsiya detey, podrostkov i yunoshestva v sfere dosuga [Socialization of children, adolescents and youth in the sphere of leisure]. St. Petersburg: Piter.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 37.026:373 **DOI: 10.34670/AR.2026.51.20.010**

Дидактическое обеспечение предпрофессиональной подготовки учащихся общеобразовательных организаций: сущность, структура и модель построения

Крылова Ольга Николаевна

Доктор педагогических наук, профессор,
кафедра естественно-научного образования,
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К.Д. Ушинского,
191002, Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, 11-13;
e-mail: kobr@gov.spb.ru

Фетисова Татьяна Николаевна

Аспирант,
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К.Д. Ушинского,
191002, Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, 11-13;
e-mail: etisova00@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается актуальная проблема дидактического обеспечения предпрофессиональной подготовки обучающихся. Цель статьи — теоретическое обоснование сущности и структуры дидактического обеспечения предпрофессиональной подготовки как качественно своеобразной педагогической системы. На основе комплексного анализа семантики понятия «обеспечение» (процессуальный, ресурсный, функционально-гарантийный аспекты) и существующих теоретико-методологических подходов в педагогике предложено интегративное авторское определение дидактического обеспечения предпрофессиональной подготовки. В статье выделены и обоснованы ключевые компоненты системы (содержательный, технологический, средовой, материально-технический, оценочный, психолого-педагогический), раскрыта её специфика в сравнении с общим образованием. Модель служит методологической основой для проектирования конкретных систем, ориентированных на формирование у учащихся готовности к осознанному профессиональному самоопределению и успешной адаптации в будущей профессиональной деятельности.

Для цитирования в научных исследованиях

Крылова О.Н., Фетисова Т.Н. Дидактическое обеспечение предпрофессиональной подготовки учащихся общеобразовательных организаций: сущность, структура и модель построения // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 84-92. DOI: 10.34670/AR.2026.51.20.010

Ключевые слова

Предпрофессиональная подготовка, дидактическое обеспечение, общеобразовательная организация, профессиональное самоопределение, организационно-функциональная модель, педагогическая система, компоненты дидактического обеспечения.

Введение

Современная система общего образования претерпевает значительные изменения, одним из которых является усиление роли предпрофессиональной подготовки учащихся. Данный процесс направлен на формирование у школьников готовности к осознанному выбору профессии, освоение начальных профессиональных компетенций и адаптацию к динамичным условиям рынка труда. Эффективность предпрофессиональной подготовки напрямую зависит от ее дидактического обеспечения, которое в «современной педагогической науке трансформируется от статичного набора учебных материалов к открытой, динамической системе, способной адаптироваться к вызовам цифровой эпохи» [Стаина, Чиняева, 2018].

Несмотря на наличие значительного количества исследований, посвященных дидактическому обеспечению в высшей школе и профессиональном образовании (С.В. Масягин, В.Г. Вервёкин, Р.М. Мелекесова, И.В. Рябцева и др.), систематический анализ данного феномена применительно к предпрофессиональной подготовке школьников остается недостаточно разработанным, что создает выраженный методологический вакуум в теории педагогики [Пастарнак, 2021, с. 45].

Основная часть

На сегодняшний день научное сообщество обладает солидным заделом в области проектирования дидактических систем для вузов и учреждений СПО. Так, исследования С.В. Масягина сфокусированы на построении эффективных моделей довузовской подготовки IT-специалистов [Масягин, 2019], а работы В.Г. Вервёкина и Р.М. Мелекесовой раскрывают потенциал отраслевых программ и образовательных проб в профессиональном обучении [Шимлина (Рябцева), 2017]. Разработки И.В. Рябцевой в области предметно-ориентационных курсов также представляют несомненную ценность [Шимлина (Рябцева), 2017]. Данные идеи развивали далее А.Н. Ковалева [Ковалева, 2022], Е.А. Леонтьева [Леонтьева, 2020], М.В. Романова [Романова, 2021].

Однако при всей своей значимости эти наработки не могут быть механически перенесены на школьную почву в силу фундаментальных различий в целях, содержании и психолого-возрастных особенностях контингента обучающихся. Предпрофессиональная подготовка в общеобразовательной организации решает задачи не узкой специализации, а прежде всего профессионального самоопределения, формирования общих представлений о мире профессий и развития базовых предпрофессиональных компетенций. Это обусловливает качественное своеобразие требуемого дидактического обеспечения, которое должно быть адаптировано к возрастным особенностям старшеклассников, носить практико-ориентированный и ознакомительный характер, а также быть интегрированным в учебный процесс без ущерба для фундаментальности общего образования [Чистякова, 2020, с. 15]. Таким образом, в современной педагогической науке наблюдается парадокс: при обилии исследований по смежным областям, целостная, системная концепция дидактического обеспечения, релевантная именно задачам и

специфике предпрофессиональной подготовки школьников, до сих пор не сформирована. Восполнение этого пробела требует не простой адаптации существующих моделей, а принципиально нового теоретического синтеза, учитывающего уникальность школьного этапа профессионального становления личности. Существующий методологический пробел обуславливает **актуальность** настоящего исследования и его **цель** – теоретически обосновать сущность, структуру и разработать модель дидактического обеспечения предпрофессиональной подготовки учащихся общеобразовательных организаций.

Рассмотрим сущность дидактического обеспечения: от общего к частному. Восполнение существующего методологического пробела требует фундаментального обращения к сущностному анализу родовой категории «обеспечение». Проведенный семантический анализ толковых словарей (В.И. Даль, С.И. Ожегов, Д.Н. Ушаков) позволил вычленить три взаимосвязанных, но семантически обособленных аспекта:

1. Процессуальный аспект раскрывает обеспечение как целенаправленную деятельность, направленную на создание необходимых условий, предоставление гарантий и ресурсов для достижения определенной цели. В этом значении актуализируется динамическая составляющая термина, восходя к глаголу «обеспечивать». С педагогической точки зрения, данный аспект проявляется в непрерывной деятельности по проектированию, организации и реализации дидактического процесса.

2. Предметно-ресурсный аспект трактует обеспечение как результат деятельности - совокупность материальных, финансовых, информационных и иных средств, ценностей и ресурсов, которые предоставляются для реализации образовательных задач или поддержания требуемого уровня функционирования педагогической системы. Этот аспект находит свое выражение в конкретных дидактических материалах, технических средствах обучения, методических разработках.

3. Функционально-гарантийный аспект раскрывает обеспечение как условие или гарантию, делающую возможным, действительным или сохраняемым какой-либо процесс или состояние. В этом значении подчеркивается обеспечивающая функция определенных условий по отношению к основному образовательному процессу. В контексте дидактики это проявляется в создании психолого-педагогических условий, нормативного сопровождения и организационных механизмов, гарантирующих эффективность обучения [Мокрова, Гордеев, Жидков, Кокарева, Барсукова, 2019].

Проведенный семантический анализ позволяет синтезировать обобщающее определение: «обеспечение» представляет собой системное единство процесса (целенаправленной деятельности) и результата (комплекса средств, условий и гарантий), нацеленное на эффективное функционирование и достижение цели другого объекта или процесса. Логическая экстраполяция данного определения в педагогический контекст позволяет концептуализировать «дидактическое обеспечение» как систему (процесс + средства/условия), направленную на функционирование и достижение цели дидактического процесса, то есть на эффективную организацию обучения и достижение планируемых образовательных результатов.

В современной педагогической науке это понимание находит отражение в различных подходах как:

– многоуровневый, поэтапный и динамический процесс;
– совокупность средств обучения и воспитания;
– педагогическая технология;
– комплекс дидактических условий [Кораблева, Абаскалова, 2021, с. 46].

Такой полиморфный подход позволяет рассматривать дидактическое обеспечение и как процесс, и как результат, и как инструмент, что формирует прочную методологическую основу для его дальнейшего анализа и проектирования в контексте предпрофессиональной подготовки учащихся. В педагогической науке сложились различные подходы к трактовке «дидактического обеспечения»: как педагогической технологии (И.Н. Булдакова) [Булдакова, 2021], комплекса учебной информации (Г.С. Итпекова) [Итпекова, 2019, с. 121], учебно-методического комплекса (А.Г. Шабанов) [Шабанов, 2021, с. 630]. В качестве рабочего было избрано инструментальное определение О.Ю. Ананьина, трактующее дидактическое обеспечение как «совокупность дидактических средств, позволяющих организовать обучение, сделать его результативным и эффективным» [Ананьин, 2004, с. 45]. Его преимущества – практико-ориентированность, системность, четкость и нацеленность на результат.

На основе синтеза существующих подходов и учета специфики предпрофессиональной подготовки нами сформулировано интегративное определение: «дидактическое обеспечение предпрофессиональной подготовки – это целенаправленно спроектированный комплекс учебно-методических, организационных и технологических средств, функционирующий как система и направленный на эффективное формирование у школьников системы знаний, умений, практического опыта и ключевых компетенций, необходимых для осознанного выбора, успешного освоения будущей профессии и адаптации к динамичным условиям рынка труда».

Теперь разберёмся в специфике и компонентном составе дидактического обеспечения предпрофессиональной подготовки. Дидактическое обеспечение предпрофессиональной подготовки не является частным случаем дидактического обеспечения общего образования, а представляет собой качественно своеобразную систему. Специфика дидактического обеспечения предпрофессиональной подготовки определяется:

1. Целевой направленностью на формирование основ профессиональных компетенций и профессиональное самоопределение.

2. Содержательным своеобразием (интеграция фундаментальных знаний с практико-ориентированными компонентами).

3. Организационной спецификой (профильные классы, сетевое взаимодействие, проектная деятельность).

4. Критериальной определенностью (оценка не только образовательных результатов, но и степени сформированности предпрофессиональных компетенций) [Ананьин, 2004, с. 45].

На основе анализа теоретических подходов и практики организации предпрофессиональной подготовки нами выделен комплекс компонентов, наиболее полно отвечающих целям предпрофессиональной подготовки:

1. Содержательный (рабочие программы, учебные модули, профориентационные курсы).

2. Технологический (сценарии уроков, кейсы, проектные задания, практикумы, деловые игры).

3. Средовой (интеграция с вузами и предприятиями, создание профессионально-ориентированной атмосферы).

4. Материально-технический (лабораторное оборудование, специализированные мастерские, цифровые платформы).

5. Оценочный (инструменты мониторинга образовательных результатов и сформированности компетенций).

6. Психолого-педагогический (тьюторское сопровождение, профориентационная поддержка, учет индивидуальных особенностей).

На основе проведенного анализа сущности, структуры и специфики дидактического обеспечения предпрофессиональной подготовки была разработана комплексная организационно-функциональная модель дидактического обеспечения предпрофессиональной подготовки.

Миссия модели: создание целостной, динамичной и адаптивной системы, направленной на формирование у школьников готовности к осознанному профессиональному самоопределению, начальных профессиональных компетенций и успешной адаптации к будущей профессиональной деятельности.

Структура модели включает три взаимосвязанных блока. Представим каждый из них более подобно ниже.

1. Целевой блок представлен стратегической целью: создание целостной системы дидактического обеспечения, направленной на формирование готовности школьников к осознанному профессиональному самоопределению.

Также в рамках данного блока выделены тактические задачи:

– формирование системы знаний и практического опыта;
– развитие предпрофессиональных компетенций;
– создание условий для осознанного выбора профессии;
– обеспечение связи обучения с требованиями профстандартов.

2. Структурно-содержательный блок (системное единство трех компонентов) состоит из следующих компонентов:

1) процессуальный:

– организационная деятельность по отбору дидактических средств;
– проектирование учебных материалов и методик;
– апробация и внедрение дидактических разработок;
– контроль и коррекция учебного процесса с учетом возрастных особенностей учащихся.

2) ресурсный:

– содержательные средства: рабочие программы, учебные модули, профориентационные курсы;
– методические средства: сценарии уроков, кейсы, проектные задания, практикумы;
– материально-технические средства: лабораторное оборудование, специализированные мастерские, цифровые платформы;
– информационные средства: электронные ресурсы, симуляторы, базы данных по профессиям.

3) функционально-гарантийный:

– нормативно-правовое обеспечение: локальные акты, соглашения о сетевом взаимодействии;
– организационно-управленческие условия: координация деятельности профильных классов, тьюторское сопровождение;
– психолого-педагогические условия: учет индивидуальных особенностей, создание ситуации успеха, профориентационная поддержка;
– кадровые условия: повышение квалификации педагогов в области предпрофессиональной педагогики.

3. Функционально-результативный блок. Здесь представлены ключевые функции системы:

– организационная – создание структуры и регламентация учебного процесса;

– обучающая – реализация содержания подготовки через различные формы и методы;
– контролирующе-оценочная – мониторинг образовательных результатов и сформированности компетенций;
– коррекционная – внесение изменений в процесс и средства обучения на основе обратной связи;
– коммуникативная – обеспечение взаимодействия между участниками образовательных отношений;
– рефлексивная – стимулирование самоанализа и профессионального самоопределения учащихся;
– прогностическая – ориентация содержания на перспективные направления развития профессий.

Планируемый результат внедрения модели, представленной выше – готовность выпускника к осознанному профессиональному самоопределению и успешной адаптации в будущей профессиональной деятельности, характеризующаяся:

– Сформированной системой профессиональных знаний и умений.
– Развитыми предпрофессиональными компетенциями.
– Осознанным выбором профессиональной траектории.
– Способностью к адаптации в профессиональной среде.

Данная модель представляет собой методологическую основу для проектирования конкретных систем дидактического обеспечения в общеобразовательных организациях, обеспечивая целостный и системный подход к организации предпрофессиональной подготовки учащихся.

Заключение

Проведенное исследование позволило теоретически обосновать дидактическое обеспечение предпрофессиональной подготовки как целостную, динамичную педагогическую систему, обладающую качественным своеобразием. Предложенное интегративное определение и структурно-компонентный состав раскрывают его специфику, обусловленную целевой ориентацией на профессиональное самоопределение и интеграцию с требованиями рынка труда.

Разработанная организационно-функциональная модель, интегрирующая целевой, структурно-содержательный и функционально-результативный блоки, служит методологической основой и практическим ориентиром для проектирования конкретных систем дидактического обеспечения в общеобразовательных организациях. Ее внедрение позволит перейти от разрозненных дидактических средств к целостному, управляемому педагогическому комплексу, обеспечивающему достижение современных образовательных результатов.

Перспективы дальнейших исследований видятся в апробации и оценке эффективности предложенной модели в условиях различных профилей обучения (медицинского, инженерного, педагогического и др.), а также в разработке на ее основе конкретных учебно-методических комплексов.

Библиография

1. Ананьин О.Ю. Дидактическое обеспечение учебной работы в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2004. 215 с.

2. Булдакова И.Н. Цифровые технологии в дидактическом обеспечении образовательного процесса вуза // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 12. С. 112-122.
3. Итпекова Г.С. Дидактическое обеспечение самостоятельной работы студентов: структурно-функциональная модель // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 6. С. 116-140.
4. Ковалева А.Н. Дидактическое обеспечение практико-ориентированной подготовки будущих инженеров // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 4 (109). С. 633-651.
5. Кораблева А.В., Абаскалова Н.П. Дидактическое обеспечение образовательного процесса в современной школе: сущность и структура // Педагогика. 2021. № 5. С. 45-53.
6. Леонтьева Е.А. Дидактическое обеспечение образовательных проб в системе профессионального самоопределения школьников и студентов // Профильная школа. 2020. № 5. С. 45-52.
7. Масягин С.В. Дидактическое обеспечение довузовской подготовки будущих студентов образовательных организаций нового технологического поколения (реализация дифференцированного и индивидуального подхода) // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskoe-obespechenie-dovuzovskoy-podgotovki-buduschih-studentov-obrazovatelnyh-organizatsiy-novogo-tehnologicheskogo
8. Мелекесова Р.М. Модель выбора профиля обучения на основе образовательных проб // Вестник евразийской науки. 2012. № 4 (13). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-vybora-profilya-obucheniya-na-osnove-obrazovatelnyh-prob
9. Мокрова А.А., Гордеев К.С., Жидков А.А., Кокарева М.Е., Барсукова А.Е. Понятия дидактическое обеспечения и дидактическое средство, их назначение, структура и характеристика // Гуманитарные научные исследования . 2019. № 11. URL: https://human.snauka.ru/2019/11/26296
10. Одарич И.Н. Формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов бакалавриата по направлению подготовки Строительство // БГЖ. 2018. № 1 (22). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-universalnyh-obscheprofessionalnyh-i-professionalnyh-kompetentsiy-studentov-bakalavriata-po-napravleniyu-podgotovki
11. Пастарнак Т.В. Методологические основы проектирования предпрофессиональной подготовки школьников в условиях современного образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 3. С. 44-53.
12. Романова М.В. Предметно-ориентационные курсы как элемент дидактического обеспечения предпрофессиональной подготовки // Педагогическое образование в России. 2021. № 12. С. 87-94.
13. Стаина О.А., Чиняева Н.Н. Проблемы взаимодействия учебных профессиональных организаций в системе непрерывного образования в области театрального искусства // Интернет-журнал «Мир науки». 2018. Т. 6, № 6. URL: https://mir-nauki.com/PDF/121PDMN618.pdf
14. Чистякова С.Н. Теория и практика профессиональной ориентации школьников в современных условиях // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 2. С. 14-19.
15. Шабанов А.Г. Современный учебно-методический комплекс как ядро дидактического обеспечения образовательной программы // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 4. С. 623-641.
16. Шимлина (Рябцева) И.В. Анализ возможностей географического образования в профессиональном самоопределении учащихся современной школы // Наука и школа. 2017. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-vozmozhnostey-geograficheskogo-obrazovaniya-v-professionalnom-samoopredelenii-uchaschihsya-sovremennoy-shkoly

Didactic Support for Pre-Professional Training of Students in General Education Organizations: Essence, Structure, and Construction Model

Ol'ga N. Krylova

Doctor of Pedagogy,
Professor,
Department of Natural Science Education,
Saint Petersburg Academy of Postgraduate
Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky,
191002, 11-13, Lomonosova str., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: kobr@gov.spb.ru

Tat'yana N. Fetisova

Postgraduate Student,
Saint Petersburg Academy of Postgraduate
Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky,
191002, 11-13, Lomonosova str., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: etisova00@mail.ru

Abstract

The article examines the current problem of didactic support for pre-professional training of students. The purpose of the article is a theoretical substantiation of the essence and structure of didactic support for pre-professional training as a qualitatively unique pedagogical system. Based on a comprehensive analysis of the semantics of the concept of "support" (procedural, resource, functional-guarantee aspects) and existing theoretical and methodological approaches in pedagogy, an integrative author's definition of didactic support for pre-professional training is proposed. The article identifies and substantiates the key components of the system (content-related, technological, environmental, material and technical, evaluative, psychological-pedagogical), and reveals its specificity in comparison with general education. The model serves as a methodological basis for designing specific systems aimed at forming students' readiness for conscious professional self-determination and successful adaptation in future professional activities.

For citation

Krylova O.N., Fetisova T.N. (2026) Didakticheskoye obespecheniye predprofessional'noy podgotovki uchashchikhsya obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy: sushchnost', struktura i model' postroyeniya [Didactic Support for Pre-Professional Training of Students in General Education Organizations: Essence, Structure, and Construction Model]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 84-92. DOI: 10.34670/AR.2026.51.20.010

Keywords

Pre-professional training, didactic support, general education organization, professional self-determination, organizational-functional model, pedagogical system, components of didactic support.

References

1. Ananyin, O. Yu. (2004). *Didakticheskoe obespechenie uchebnoy raboty v vuze* [Didactic support of educational work at the university] [PhD dissertation]. Moscow.
2. Buldakova, I. N. (2021). Tsifrovye tekhnologii v didakticheskom obespechenii obrazovatel'nogo protsessa vuza [Digital technologies in the didactic support of the educational process of the university]. *Higher Education in Russia*, *30*(12), 112-122.
3. Chistyakova, S. N. (2020). Teoriya i praktika professional'noy orientatsii shkol'nikov v sovremennykh usloviyakh [Theory and practice of professional orientation of schoolchildren in modern conditions]. *Professional Education and Labor Market*, (2), 14-19.
4. Itpekova, G. S. (2019). Didakticheskoe obespechenie samostoyatel'noy raboty studentov: strukturno-funktsional'naya model' [Didactic support of students' independent work: a structural-functional model]. *Education and Science*, *21*(6), 116-140.
5. Korableva, A. V., & Abaskalova, N. P. (2021). Didakticheskoe obespechenie obrazovatel'nogo protsessa v sovremennoy shkole: sushchnost' i struktura [Didactic support of the educational process in modern school: essence and structure]. *Pedagogy*, (5), 45-53.

6. Kovaleva, A. N. (2022). Didakticheskoe obespechenie praktiko-orientirovannoy podgotovki budushchikh inzhenerov [Didactic support of practice-oriented training of future engineers]. *Integration of Education, 26*(4), 633-651.
7. Leonteva, E. A. (2020). Didakticheskoe obespechenie obrazovatel'nykh prob v sisteme professional'nogo samoopredeleniya shkol'nikov i studentov [Didactic support of educational trials in the system of professional self-determination of schoolchildren and students]. *Profile School,* (5), 45-52.
8. Masyagin, S. V. (2019). Didakticheskoe obespechenie dovuzovskoy podgotovki budushchikh studentov obrazovatel'nykh organizatsiy novogo tekhnologicheskogo pokoleniya (realizatsiya differentsirovannogo i individual'nogo podkhoda) [Didactic support of pre-university training of future students of educational organizations of the new technological generation (implementation of differentiated and individual approach)]. *Problems of Modern Pedagogical Education,* (63-4). Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskoe-obespechenie-dovuzovskoy-podgotovki-buduschih-studentov-obrazovatelnyh-organizatsiy-novogo-tehnologicheskogo
9. Melekesova, R. M. (2012). Model' vybora profilya obucheniya na osnove obrazovatel'nykh prob [Model of choosing a training profile based on educational trials]. *Bulletin of Eurasian Science,* (4). Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/model-vybora-profilya-obucheniya-na-osnove-obrazovatelnyh-prob
10. Mokrova, A. A., Gordeev, K. S., Zhidkov, A. A., Kokareva, M. E., & Barsukova, A. E. (2019). Ponyatiya didakticheskoe obespecheniya i didakticheskoe sredstvo, ikh naznachenie, struktura i kharakteristika [The concepts of didactic support and didactic tool, their purpose, structure and characteristics]. *Humanitarian Scientific Research,* (11). Retrieved from https://human.snauka.ru/2019/11/26296
11. Odarych, I. N. (2018). Formirovanie universal'nykh, obshcheprofessional'nykh i professional'nykh kompetentsiy studentov bakalavriata po napravleniyu podgotovki Stroitel'stvo [Formation of universal, general professional and professional competencies of undergraduate students in the field of Civil Engineering]. *Bashkir State Journal,* (1). Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-universalnyh-obscheprofessionalnyh-i-professionalnyh-kompetentsiy-studentov-bakalavriata-po-napravleniyu-podgotovki
12. Pastarnak, T. V. (2021). Metodologicheskie osnovy proektirovaniya predprofessional'noy podgotovki shkol'nikov v usloviyakh sovremennogo obrazovaniya [Methodological foundations of designing pre-professional training of schoolchildren in modern education]. *Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogy,* (3), 44-53.
13. Romanova, M. V. (2021). Predmetno-orientatsionnye kursy kak element didakticheskogo obespecheniya predprofessional'noy podgotovki [Subject-orientation courses as an element of didactic support of pre-professional training]. *Pedagogical Education in Russia,* (12), 87-94.
14. Shabanov, A. G. (2021). Sovremennyy uchebno-metodicheskiy kompleks kak yadro didakticheskogo obespecheniya obrazovatel'noy programmy [Modern educational and methodological complex as the core of didactic support of the educational program]. *Integration of Education, 25*(4), 623-641.
15. Shimlina (Ryabtseva), I. V. (2017). Analiz vozmozhnostey geograficheskogo obrazovaniya v professional'nom samoopredelenii uchashchikhsya sovremennoy shkoly [Analysis of the possibilities of geographical education in the professional self-determination of students of modern school]. *Science and School,* (2). Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-vozmozhnostey-geograficheskogo-obrazovaniya-v-professionalnom-samoopredelenii-uchaschihsya-sovremennoy-shkoly
16. Staina, O. A., & Chinyaeva, N. N. (2018). Problemy vzaimodeystviya uchebnykh professional'nykh organizatsiy v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya v oblasti teatral'nogo iskusstva [Problems of interaction of educational professional organizations in the system of continuing education in the field of theatrical art]. *World of Science Journal, 6*(6). Retrieved from https://mir-nauki.com/PDF/121PDMN618.pdf

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 378.14 **DOI: 10.34670/AR.2026.32.67.011**

Понимание как лингводидактическая категория

Доброва Татьяна Евгеньевна

Кандидат филологических наук,
доцент кафедры английского языка
в сфере экономики и права,
Санкт-Петербургский государственный университет,
199034, Российская Федерация, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9;
e-mail: t.dobrova@spbu.ru

Копыловская Мария Юрьевна

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры английского языка
в сфере философии и социальных наук,
Санкт-Петербургский государственный университет,
199034, Российская Федерация, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9;
e-mail: m.kopylovskaya@spbu.ru

Аннотация

В статье отражены результаты исследования, которое посвящено проблеме определения понимания как лингводидактической категории. Если рассматривать обучение как образовательный процесс, т.е. как усвоение и переработку поступающей информации при формировании и развития личности, то понимание в процессе усвоения этой информации, и превращении ее в знание, является едва ли не центральной категорией при изучении иностранного языка как одного из предметов, и, следовательно, лингводидактической категорией. Изучающие иностранный язык не всегда отдают себе отчет в том, чтобы информация превращается в знание, только после ее переработки, которая происходит в процессе понимания в данном случае языковые знания происходит восприятие информации в процесс присвоения языковых и культурных ценностей изучаемого языка. Исследование носит, по большей части, теоретический характер и рассматривает основные черты понимания как лингводидактической категории.

Для цитирования в научных исследованиях

Доброва Т.Е., Копыловская М.Ю. Понимание как лингводидактическая категория // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 93-100. DOI: 10.34670/AR.2026.32.67.011

Ключевые слова

Понимание, лингводидактика, методика обучения иностранным языкам, языковые знания, культурные знания, коммуникативный подход.

Введение

Несмотря на то, что понимание является свойством личности, которое необходимо для осознания какого –либо смысла, оно происходит незаметно и преимущественно в лингводидактике является частью рецептивных навыков. Проблеме понимания при обучении иностранному языку посвящен ряд работ, среди которых докторская диссертация И.И.Халеевой «Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков)» [Халлеева,1990].

Между лингводидактикой и методикой обучения иностранным языкам много общего, поэтому специалисты в области лингводидактики находят необходимые им подтверждения в Новом словаре методических терминов, где нашлось место для такой категории как понимание [Азимов, Щукин 2016]. Э.Г.Азимов и А.Н.Щукин в обновленной версии словаря методических терминов дают несколько основных характеристик понимания. Одной из основных характеристик понимания является *способность личности к осмыслению, постижению содержания* или значения какой- либо информации.

Целью исследования послужило незаслуженное отношение к концепту «понимание» в лингводидактике, которая является теоретической дисциплиной, и отсутствие внимания к этому понятию в терминологических справочниках по методике обучения иностранным языкам, родственной лингводидактике дисциплине. Этой терминологией пользуются все ученые-авторы публикаций в области теории обучения и воспитания в такой предметной области как иностранный язык.

Основные толкования концепта понимание как лингводидактической категории

Понимание сложный когнитивный процесс, который может быть, как успешным, так и безуспешными по мнению Э.Г. Азимова и А.Н.Щукина. В Новом словаре методических терминов отмечается и тот факт, что понимание может быть осуществлено самостоятельно или с какой –либо помощью (Например, объяснение простыми словами, использование словарей, интернета). Учащиеся могут понимать, что-то быстро, или медленно. Понимание может быть интуитивным или учащийся может осознавать, что информация была усвоена из какого-либо источника.

Э.Г.Азимов и А.Н. Щукин рассматривают концепт *понимание* также и как «продукт процесса понимания», то есть понимание как толкование в силу понятого, *понимание* как интерпретирование понятого. Эта точка зрения понимающего может быть *полной* и *неполной*, то есть каким-то частям высказывания может быть не уделено достаточного внимания. Близкой к этой характеристике понимания как лингводидактической категории находятся такие его черты как: *глубинное* и *поверхностное* понимание. Характеристика понимания как «продукта процесса понимания» как интерпретации или толкования у данном словаре трактуется как *правильное* и *неправильно*е понимание темы. Это вопрос спорный, поскольку «стандарт» или «норма» могут быть определены с точки зрения конкретной социальной группы, которая будет относить данную интерпретацию определенного вопроса к нормативным или ненормативным по определению данной группы людей.

Оценка отношения к концепту на основании терминологической литературы

В тематическом словаре методических терминов ро тностранному языку, который были изучен в ходе исследования, Т.И.Жаркова и Г.В.Сороковых не выделяют категорию понимания

в отдельную статью [Жаркова, 2014]. Тоже самое касается и англо-русского терминологического справочника по методике преподавания иностранных языков И.Л.Колесниковой и О.А.Долгиной, в котором концепту *понимание* не уделено отдельной статьи, сам термин *понимание* только встречается в разделах посвященных отдельным видам речевой деятельности [Колесникова Долгина, 2008]. Вполне вероятно, что составители данной справочной литературы, действительно рассматривали терминологию как имеющую отношение к методике обучения иностранным языкам, и, потому, относили категорию *понимания* к лингводидактике, а также к таким наукам как философия и психология. В данных терминологических словарях проводится грань между методикой обучения иностранным языкам как практической дисциплиной, а также ее терминологией и такой теоретической дисциплиной как лингводидактика.

Подлинно дидактическим является толкование концепта *понимания* как одной из целей познания и обучения, поскольку дидактика является теоретической дисциплиной, определяющей организацию методов обучения и способов формирования умений и навыков, а в случае лингводидактики определяет организацию методов обучения и способов обучения иностранному языку и устной речи на нем же.

Описание понимания как лингводидактической категории занимает особое место в обучении диалогической речи при формировании соответствующих компетенций, которые представляют собой комплексы знаний, навыков и умений, в говорении на иностранном языке.

В рамках лингводидактики как педагогической дисциплины, изучающей теоретические вопросы обучения иностранным языкам, дисциплине которая близка методике обучения иностранным языкам, кроме языковых знаний анализируются также определенные навыки и умения.

В связи с этим *понимание* часто означает *взаимопонимание*, поскольку на занятиях по иностранному языку формируются компетенции как монологической, так и диалогической речи. Когда речь идет о диалогической форме устной речи на иностранном языке, то понимание в большей степени начинает означать *взаимопонимание,* поскольку речь идет о взаимопонимании партнеров, то есть о межличностном и межкультурном взаимопонимании.

Проблемами межличностной коммуникации занимались многие специалисты в области лингводидактики [Баграмова Н.В., Зимняя И.А., Пассов Е.И., Леонтьев А.А., Иванова Т.Н., Тарнаева Л.П., Халеева И.И. и др.] и такая категория как понимание партнера по межличностному общению имеет значение. Понимание как лингводидактическая категория в данном аспекте в основном ориентируется на язык жестов и тела [Багдасарова 2006; Хасанова 2015], при незнании или недостаточном знании иностранного языка, личность прибегает к языку тела и жестикуляции. Так же при межличностной коммуникации большое внимание уделяется эмоциональному фону, соответственно требует развитого эмоционального интеллекта [Копыловская, Ялышева, 2022].

Концепт понимание в диалоге культур

В диалоге культур, изучающих иностранный язык в большей степени, интересуют основные культурные реалии или нормы поведения, или этикет, интересующей их культуры. Понимание или взаимопонимание, в данном контексте означает культурные знания, то есть знание о культурных реалиях и нормах поведения в данном иноязычном сообществе.

Согласно теории соизучения языка и культуры Вильгельма фон Гумбольдта, в лингводидактике являются фоновые *знания*, которые негласно присутствуют при изучении

любого иностранного языка и составляют основу социокультурной компетенции, иными словами для лингводидактической категории понимания знания культуры изучаемого языка представляют особую ценность.

В данном ключе А.Г.Бермус выделяет, ту область в которой относительно понимания были достигнуты некие общие взгляды. С точки зрения методологии имеют место три процедуры: 1) предпонимание; 2) постоянная коммуникация смыслов; 3) личностное переосмысление, т.е. переосмысление самого себя в тех новых для воспринимающего информацию смыслов и значениях [Бермус 2007, 126], которые возникают в процессе чтения или аудирования текстов, поскольку именно в этих видах речевой деятельности понимание имеет особое значение.

Для рассмотрения концепта *понимание* как лингводидактической категории особое значение имеет понятие *языковой личности,* который важен для теории обучения и воспитания в целом. Отсюда возвращаясь к концепту *понимание* как лингводидактической категории, не может отрицаться то, что способность к пониманию того или иного факта действительности или языкового явления есть процесс сугубо личный процесс, ведь интерпретация лингводидактической категории *понимание* как явления, присущего когнитивной психологии, тесно связана с уникальным социальным опытом и когнитивными особенностями развиваемой и формируемой личности.

Изначально философско-психологическая модель *языковой личности* была разработана для обучения русскому языку. Однако языковая личность как «совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание и воспроизведение им речевых произведений (текстов)» быстро распространилась и на теорию обучения всем изучаемым иностранным языкам [Караулов, 1987, 3]. Языковая личность обычно рассматривается на вербально- семантическом **(**на уровне слов и их значений); когнитивном (на уровне понятий) и на мотивационном уровнях [Там же, 7]. Последний (мотивационный) уровень отвечает на вопрос: с какой целью пишущий использует в своем тексте именно это слово или словосочетание.

Этот тезис подтверждается также одним из центральных понятий лингводидактики - концепцией «вторичной языковой личности» И.И. Халеевой, которая означает, что усваивающая языковые универсалии личность изучающего язык параллельно должна усваивать и культурные реалии данного языкового сообщества [Халеева,1995].

Особенно значимой для лингводидактической категории в современных реалиях информационного общества понимания становится концепция *поликультурной языковой личности*, автором которой является Л.П.Халяпина, которая определяет *поликультурную языковую личность* как языковую личность, имеющую комплекс компетенций, который позволяет ей ориентироваться в концептосферах универсального и этнокультурного типов, обеспечивает готовность и способность поликультурной личности к активному позитивному взаимодействию с представителями других культур [Халяпина, 2009, 252].

Доминирующий сегодня в теории обучения иностранным языкам коммуникативный подход опирается на теорию коммуникации, в форме, разработанной лингвистами [Кашкин,_2007]. Поскольку коммуникативное намерение или цель коммуникации при коммуникативном подходе выполняет важнейшую функцию, собирая и фокусируя общение или коммуникацию на предмете общения, то для коммуникативной методики, осознание этой цели является задачей понимания как лингводидактической категории.

Отсюда в лингводидактике как общей теории обучения иностранным языкам понимание является неотъемлемой частью образовательного процесса, где знание учителя об основных

языковых универсалиях, пересекается со знанием этикетных особенностей поведения данной языковой группы.

Заключение

Подводя итог данному теоретическому исследованию следует отметить что *понимание* является сутью познания и, соответственно, составляет основу усвоения и является едва ли не самой основной лингводидактической категорией.

Концепт *понимание* транслируется во *взаимопонимание,* потому что на занятиях по иностранному языку происходит понимание учеником учителя, учеником ученика при контролируемом общении, а на заключительных этапах формирования умений иноязычной диалогической речи в процессе обучения.

Основу понимания составляют фоновые знания или философская категория универсалий, при этом культурные универсалии или фоновые знания составляют основу коммуникативной компетенции.

При обучении иноязычной диалогической устной речи понимание имеет форму взаимопонимания, так как происходит обмен репликами и мнениями. Взаимопонимание интерсубъективно и опирается на лингводидактический концепт языковой личности, так как в диалог вступают, как минимум, две отличные друг от друга личности. Коммуникативная методика, основанная на лингвистической теории коммуникации, является залогом эффективности обучения иностранным языкам, и, в центре нее стоит усвоение языкового и речевого материла, опосредованного культурой.

Понимание способствует качественному усвоению этого материала и, следовательно, является лингводидактической категорией, поэтому с точки зрения авторов данной статьи требуется создание лингвистической базы данных на основе лингводидактического терминологического глоссария, в которой бы ученые, занимающиеся проблемами речеведения могли бы подтвердить свои знания, используя философские и психологические категории, значение которых немаловажно при усвоении речевой деятельности в контексте любого изучаемого иностранного языка.

Библиография

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2016.
2. Багдасарова, Н. А. Невербальные формы выражения эмоций в контексте разных культур: универсальное и национальное / Н. А. Багдасарова // Материалы межвузовского семинара по лингвострановедению. – МГИМО-Университет, 2006. – URL: https://mgimo.ru/upload/iblock/742/742a71f6f514e3e9420989e83c4d9ac1.pdf .
3. Бермус, А. Г. Введение в гуманитарную методологию : научная монография / А. Бермус. – Москва : Канон+ РООИ «Реабилитация», 2007. – 336 с.
4. Жаркова, Т. И. Тематический словарь методических терминов по иностранному языку / Т. И. Жаркова, Г. В. Сороковых. – Москва : Флинта : Наука, 2014. – 320 с.
5. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – 7-е изд. – Москва : ЛКИ, 2010. – 264 с. – URL: https://rusexpert.ru/public/knigi/8.KaraulovJazLichn2010.pdf .
6. Кашкин, В. Б. Основы теории коммуникации : краткий курс / В. Б. Кашкин. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : АСТ : Восток – Запад, 2007. – 256 с.
7. Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков : справочное пособие / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – Москва : Дрофа, 2008. – 431 с.
8. Копыловская, М. Ю. Формирование эмоционального интеллекта у обучаемых дошкольного возраста на занятиях по английскому языку как иностранному / М. Ю. Копыловская, А. В. Ялышева // Традиционное и новое в лингвистике и лингводидактике: межкультурная коммуникация и цифровая культура : сборник статей, Санкт-

Петербург, 14–15 февраля 2019 года. – Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2019. – С. 137-142.
9. Копыловская, М. Ю. Эмотивная компетенция и ее структура в теории обучения иностранным языкам / М. Ю. Копыловская, А. В. Ялышева // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12, № 6-1. – С. 369-382. – DOI 10.34670/AR.2022.22.53.060.
10. Основы теории речевой деятельности / А. М. Шахнарович, Ю. А. Сорокин, Р. М. Фрумкина, Е. Ф. Тарасов ; Институт языкознания АН СССР. – Москва : Наука, 1974. – 368 с.
11. Тарасов, Е. Ф. Социолингвистические проблемы теории речевой деятельности / Е. Ф. Тарасов // Основы теории речевой деятельности / под редакцией А. А. Леонтьева. – Москва : Наука, 1974. – Гл. 17. – URL: https://iling-ran.ru/library/psylingva/OTRD.pdf .
12. Халеева, И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И. И. Халеева // Язык - система. Язык - текст. Язык - способность : к 60-летию члена-корреспондента РАН Ю. Н. Караулова / ред. Ю. С. Степанов, Е. А. Земская, А. М. Молдован. – Москва : Институт русского языка РАН, 1995.
13. Халяпина, Л. П. Формирование поликультурной языковой личности как цель обучения иностранным языкам в условиях глобализации общества / Л. П. Халяпина // Вестник ТГУ. – 2009. – № 10. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-polikulturnoy-yazykovoy-lichnosti-kak-tsel-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-usloviyah-globalizatsii-obschestva .
14. Хасанова, Л. И. Невербальные средства устной коммуникации как маркер национально-культурной специфики / Л. И. Хасанова // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2015. – № 7. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/neverbalnye-sredstva-ustnoy-kommunikatsii-kak-marker-natsionalno-kulturnoy-spetsifiki .
15. Якупова, Л. Р. О соотношении понятий «идиолект» и «идиостиль» / Л. Р. Якупова // Вестник ВЭГУ. – 2013. – № 3 (65). – С. 209-212.

Understanding as a Linguodidactic Category

Tat'yana E. Dobrova

PhD in Philology,
Associate Professor of the Department of English for Economics and Law,
Saint Petersburg State University,
199034, 7/9, Universitetskaya Emb., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: t.dobrova@spbu.ru

Mariya Yu. Kopylovskaya

PhD in Pedagogy,
Associate Professor of the Department of English for Philosophy and Social Sciences,
Saint Petersburg State University,
199034, 7/9, Universitetskaya Emb., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: m.kopylovskaya@spbu.ru

Abstract

The article presents the results of a study devoted to the problem of defining understanding as a linguodidactic category. If we consider learning as an educational process, i.e., as the assimilation and processing of incoming information during the formation and development of personality, then understanding in the process of assimilating this information and transforming it into knowledge is arguably a central category in the study of a foreign language as one of the subjects, and, consequently, a linguodidactic category. Foreign language learners are not always aware that information turns into knowledge only after its processing, which occurs in the process of

understanding. In this case, language knowledge involves the perception of information in the process of acquiring the linguistic and cultural values of the target language. The study is predominantly theoretical in nature and examines the main features of understanding as a linguodidactic category.

For citation

Dobrova T.E., Kopylovskaya M.Yu. (2026) Ponimaniye kak lingvodidakticheskaya kategoriya [Understanding as a Linguodidactic Category]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 93-100. DOI: 10.34670/AR.2026.32.67.011

Keywords

Understanding, linguodidactics, methodology of teaching foreign languages, language knowledge, cultural knowledge, communicative approach.

References

1. Azimov, E. G., & Shchukin, A. N. (2016). *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. IKAR.
2. Bagdasarova, N. A. (2006). Neverbal'nyye formy vyrazheniya emotsiy v kontekste raznykh kul'tur: universal'noye i natsional'noye [Nonverbal forms of emotion expression in the context of different cultures: universal and national]. In *Materialy mezhvuzovskogo seminara po lingvostranovedeniyu*. MGIMO-University. Retrieved from https://mgimo.ru/upload/iblock/742/742a71f6f514e3e9420989e83c4d9ac1.pdf
3. Bermus, A. G. (2007). *Vvedeniye v gumanitarnuyu metodologiyu* [Introduction to humanitarian methodology]. Kanon+ ROOI "Reabilitatsiya".
4. Karaulov, Yu. N. (2010). *Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost'* [Russian Language and Linguistic Personality] (7th ed.). LKI. Retrieved from https://rusexpert.ru/public/knigi/8.KaraulovJazLichn2010.pdf
5. Kashkin, V. B. (2007). *Osnovy teorii kommunikatsii* [The Basics of Communication Theory] (3rd ed.). AST: Vostok–Zapad.
6. Khalyapina, L. P. (2009). Formirovaniye polikul'turnoy yazykovoy lichnosti kak tsel' obucheniya inostrannym yazykam v usloviyakh globalizatsii obshchestva [Development of Multicultural Linguistic Personality as the Aim of Teaching Foreign Languages]. *Vestnik TGU*, 10. Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-polikulturnoy-yazykovoy-lichnosti-kak-tsel-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-usloviyah-globalizatsii-obschestva
7. Khasanova, L. I. (2015). Neverbal'nyye sredstva ustnoy kommunikatsii kak marker natsional'no-kul'turnoy spetsifiki [Nonverbal means of oral communication as a marker of national-cultural specificity]. *Mnogoyazychiye v obrazovatel'nom prostranstve*, 7. Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/neverbalnye-sredstva-ustnoy-kommunikatsii-kak-marker-natsionalno-kulturnoy-spetsifiki
8. Kolesnikova, I. L., & Dolgina, O. A. (2008). *Anglo-russkiy terminologicheskiy spravochnik po metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov* [English-Russian terminological reference book on foreign language teaching methods]. Drofa.
9. Kopylovskaya, M. Yu., & Yalysheva, A. V. (2019). Formirovaniye emotsional'nogo intellekta u obuchayemykh doshkol'nogo vozrasta na zanyatiyakh po angliyskomu yazyku kak inostrannomu [Forming Emotional IQ in the early students of preschool group in the English as a Foreign Language Class]. In *Traditsionnoye i novoye v lingvistike i lingvodidaktike: mezhkul'turnaya kommunikatsiya i tsifrovaya kul'tura* (pp. 137-142). St. Petersburg State University Publishing.
10. Kopylovskaya, M. Yu., & Yalysheva, A. V. (2022). Emotivnaya kompetentsiya i yeye struktura v teorii obucheniya inostrannym yazykam [Emotion Competence in Teaching Foreign Languages]. *Pedagogicheskiy zhurnal*, 12(6-1), 369-382. https://doi.org/10.34670/AR.2022.22.53.060
11. Shakhnarovich, A. M., Sorokin, Yu. A., Frumkina, R. M., & Tarasov, E. F. (1974). *Osnovy teorii rechevoy deyatel'nosti* [The Basics of Speech Theory]. Nauka.
12. Tarasov, E. F. (1974). Sotsiolingvisticheskiye problemy teorii rechevoy deyatel'nosti [Sociolinguistic Problems of the Speech Theory]. In A. A. Leontyev (Ed.), *Osnovy teorii rechevoy deyatel'nosti* (Chap. 17). Nauka. Retrieved from https://iling-ran.ru/library/psylingva/OTRD.pdf
13. Khaleeva, I. I. (1995). Vtorichnaya yazykovaya lichnost' kak retsipient inofonnogo teksta [Secondary Linguistic Personality as a Recipient of Foreign Text]. In Yu. S. Stepanov, E. A. Zemskaya, & A. M. Moldovan (Eds.), *Yazyk - sistema. Yazyk - tekst. Yazyk - sposobnost'*. Institute of Russian Language RAS.

14. Yakupova, L. R. (2013). O sootnoshenii ponyatiy «idiolekt» i «idiostil'» [On the correlation of the concepts "idiolect" and "idiostyle"]. *Vestnik VEGU*, 3(65), 209-212.
15. Zharkova, T. I., & Sorokovykh, G. V. (2014). *Tematicheskiy slovar' metodicheskikh terminov po inostrannomu yazyku* [Thematic dictionary of methodological terms on a foreign language]. Flinta: Nauka.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 37.036.5:75.01 **DOI: 10.34670/AR.2026.67.75.012**

Из исторического опыта формирования способов проверки результатов изобразительной деятельности

Козыренко Кристина Викторовна

Преподаватель кафедры живописи и композиции,
Кубанский государственный университет,
350040, Российская Федерация, Краснодар, Ставропольская ул., 149;
e-mail: kristinakozyrenko@gmail.com

Аннотация

Статья посвящена историко-педагогическому анализу вспомогательных инструментов и методических приемов, разработанных в практике живописи для развития профессионального видения, целостного восприятия и точного цветовосприятия. Цель исследования — выявить и систематизировать исторический опыт использования данных средств (таких как камера-обскура, завеса Дюрера, видоискатели Р. Фалька, цветные стекла, тональные «камертоны» Н. Крымова и К. Коровина) для их адаптации в современной системе художественно-педагогического образования. В работе раскрывается методический потенциал каждого инструмента в решении типичных проблем начинающих художников: дробности зрения, нарушения тонального единства и неумения выделить главное в натуре. Методологической основой выступил анализ трудов художников-педагогов и исторических источников, позволивший реконструировать практики работы с натурой. Особое внимание уделяется принципам осмысленного применения данных средств, которые не подменяют творческое мышление, а дисциплинируют его, предоставляя объективные критерии для самоконтроля. На основе проведенного анализа делается вывод о том, что целенаправленное и осмысленное применение исторически апробированного арсенала вспомогательных средств является эффективным условием формирования систематизированного, аналитического подхода к работе с натурой и развития ключевых компонентов профессиональной изобразительной грамоты будущих художников-педагогов.

Для цитирования в научных исследованиях

Козыренко К.В. Из исторического опыта формирования способов проверки результатов изобразительной деятельности // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 101-107. DOI: 10.34670/AR.2026.67.75.012

Ключевые слова

Живопись, методика обучения, художественное образование, исторический опыт развития живописи, методическое обеспечение, целостное восприятие, художник-педагог.

Введение

Проходя через все исторические этапы своего развития, живописная практика продолжала исследовать и улучшать средства более точного изучения закономерностей в цветообразующих явлениях природы и их зрительном восприятии. Умение ориентироваться в этих вспомогательных средствах, способствующих формированию различных компонентов профессионального видения – необходимая составляющая живописной подготовки начинающих художников. Поскольку применение в учебном процессе ряда вспомогательных инструментов, проверенных временем, не только дает возможность проверить «правильность» ведения работы, но и позволяет избежать ошибок в дальнейшем.

Ключевой целью методики обучения живописи является формирование у учащихся способности к объективному анализу натуры и последующему грамотному построению изображения, что составляет основу для достижения точности и целостности в творческой работе.

В ходе данного исследования необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать исторический опыт развития живописи; тех инструментов, что создавались разными поколениями художников, способствующих постановке глаза на формирование образа натуры в соответствии с целями и задачами живописного изображения.

2. Выявить те из них, которые сохраняют свою актуальность и могут быть применимы в современной практике художественно-педагогического образования.

Таким образом, применение в учебном процессе проверенных временем вспомогательных инструментов служит практической реализацией принципа, который был сформирован еще в эпоху Возрождения. Немецкий живописец Альбрехт Дюрер отмечал, что подлинная основа мастерства в искусстве заключается не в интуиции и впечатлениях, а в точном знании. Такой подход, как он полагал, обеспечивает последовательное и надежное достижение высоких результатов в работе [Дюрер, 1957].

Основная часть

Данный методологический принцип находит свое непосредственное воплощение в конкретных педагогических практиках. Особую актуальность он приобретает на начальном этапе профессионального становления, когда у студентов закладываются теоретические основы изобразительной грамоты, формируются умения и практические навыки в работе с цветом – основным элементом зрительного восприятия окружающего нами мира.

Ведущим методом работы студентов с натуры должен быть принцип пропорциональных цветовых отношений, используемый при целостном восприятии натуры и ее изображения. Ссылаясь на опыт художников-педагогов, самой распространенной проблемой, с которой может столкнуться студент художественно-графического факультета – это неумение выделить главное в создаваемом художественном образе натуры, что особенно значимо в работе над природными мотивами, всегда включающими бесчисленное множество деталей [Коробко, 2005].

Целостное видение и целостное изображение являются основополагающими принципами в живописи. Уровень художественного произведения напрямую обусловлен умением художника целиком охватить увиденное и передать это в своей работе. Однако формирование данного навыка остается одной из наиболее сложных педагогических задач в подготовке будущих художников. Ключевым условием для создания целостного живописного полотна выступает

развитие у студентов способности к «правильному видению» натуры [Коробко, 2005]. Распространенной ошибкой на этом пути становится механическое копирование локального цвета без учета освещения, что не позволяет передать общее цветовое состояние – основополагающий компонент приведения красок изображения к цветовому единству и к выразительному колористическому решению пейзажа.

Историческим подтверждением действенности инструментального подхода к развитию профессионального видения служит использование технических приспособлений, которые объективировали процесс зрительного восприятия. Одним из таких решающих инструментов в истории искусства стала использоваться камера обскура. Ее общая конструкция представляла собой закрытый ящик с небольшим отверстием или объективом с настраиваемым фокусом на передней панели. На задней стенке был установлен кусок матового стекла, на котором появлялось размытое изображение натуры, перевернутое "головой" вниз. Специальная система зеркал внутри более сложной камеры предоставляла прямое изображение натуры на экране. Особенностью данного инструмента являлось то, что четкость могла фокусироваться только на одном плане. Возникающие при этом визуальные эффекты прослеживаются в живописи Вермеера. В отличие от других художников того времени, Вермеер передает "излишек света", который заставляет некоторые важные детали растекаться в световоздушной среде, задавая четкость рисунка только в отдельных фрагментах. На его картинах также можно заметить пейзажи, которые, как считается, были созданы через камеру обскура, что позволило ему зафиксировать детали реальных городских пейзажей с большей точностью.

В последующем многие художники продолжали использовать данный прибор в своей деятельности, что показывает высокую практическую значимость камеры обскура в истории живописи и множество целенаправленных экспериментов художников прошлого в организации условий работы и процесса восприятия цвета.

Достаточное распространение в те времена получило еще одно приспособление – завеса. Художник А. Дюрер зачастую прибегал к его применению. Данное приспособление представляло собой раму с натянутой на нее прозрачной калькой или кисеей. На ней Дюрер зарисовывал перспективный вид предмета или пространства. Часто Дюррер дополнительно разделял завесу нитями на равные квадраты, аналогично разлиновывая и лист бумаги. Наблюдая натуру сквозь прицел, художник фиксировал ее очертания, сохраняя неизменную точку зрения и уровень горизонта. Устойчивость точки зрения, в том числе и фиксирование головы художника в статичной положении, было обязательным условием работы. Изображение данного устройства можно увидеть на гравюре самого Альбрехта Дюрера «Перспектива». Для работы в условиях пленэра художник использовал специальный «походный вариант» данного приспособления [Дюрер, 1957, 81].

В начале XIX века Р.Р. Фальком было предложено новое интересное решение обучения учеников целостному восприятию натуры. Для того чтобы проще было понять суть одновременного видения объекта изображения, Фальк рекомендовал использовать видоискатель размером приблизительно 1,5 х 2 см. Ширину полей следует выбирать таким образом, чтобы они совместно с отверстием закрывали основную часть зрительного поля. Фокусировать зрение, глядя через него, надо было не на предметах, а ближе к рамке. Видоискатель использовался им не столько для решения композиционных задач, сколько для настройки глаза на целостное видение натуры. При этом важно было смотреть не через окошко видоискателя, а на него, иначе говоря, фокусировать глаз только в плоскости отверстия. Такой прием препятствует и раздельному рассматриванию предметов натуры и её пространственных

планов [Фальк, 1981].

Рассмотренный метод Р. Фалька наглядно демонстрирует эффективность инструментального подхода. В рамках этой же парадигмы белый видоискатель рационально применять в установлении диапазона тональных отношений цветов натуры и пропорционального его перенесения на светлотный диапазон красок палитры.

Как следует из физиологии зрительного восприятии, при отсутствии контраста между условиями освещения объекта и субъекта восприятия создаются благоприятные предпосылки для тонкого цветоразличения, для восприятия нюансов цветового строя натуры. В этой связи на этапе цветовой детализации ее зрительного образа может быть использован серый цвет полей.

Несмотря на ограниченное распространение в живописной практике, черный видоискатель находил применение в работе таких мастеров, как А. Рылов, в условиях пленэра. Его преимущества заключаются в том, что он обладает относительным тональным постоянством цвета для глаза и создает своего рода сумрак, который производит аконстантность восприятия цвета при взгляде на натуру [Рылов, 1977].

Недостатки, в решении отдельных задач формирования живописных качеств цветового строя натуры, воспринимаемого через видоискатель, могут быть отнесены чрезмерному тональному контрасту черного поля и окошка. Такого рода контраст в следствии может снизить способность глаз к тонкому цветоразличению, так как приводит к их быстрому утомлению.

Таким образом, целенаправленное применение видоискателя может сделать его эффективным инструментом работы глаза и мышления начинающих художников в процессе восприятия живописных качеств цветового строя натуры.

Константин Коровин, по воспоминаниям его учеников, на пленэре использовал перчатку из черного бархата на воткнутой в землю трости, которая обладала относительным тоновым постоянством. Черный цвет служил отправной точкой для определения светлотного диапазона пейзажа. Даже самые темные цвета натуры выглядели при таком приёме профессиональной организации работы глаза светлее перчатки, что позволяло выделить просветленность красок природы.

Георгий Васильевич Беда в свою очередь, как упоминает Юрий Владимирович Коробко в диссертационном исследовании «Формирование целенаправленного восприятия живописных качеств цвета в работе с натуры студентов художественно-графических факультетов», советовал «учащимся пользоваться видоискателем не только для поиска желаемой компоновки изображения, но и для определения свойств цвета при сравнении его с полями видоискателя. Белый цвет полей, обращенных к свету, служил своего рода камертоном в определении самого светлого тона натуры. Кроме того, видоискатель, по его мнению, способствует формированию навыков плоскостного видения натуры. С этой же целью он рекомендовал писать через отражение натуры в зеркале» [Коробко, 2005, 56].

Художник-педагог Кравченко Г.У. в своей методической практике применял дверной глазок в качестве инструмента для регуляции степени оптической резкости. Использование данного приспособления выстраивалось в строгую последовательность: на начальном этапе работы художник преднамеренно «распускал» резкость, добиваясь обобщенного восприятия натуры. В процессе детализации натуры резкость постепенно, шаг за шагом, усиливалась. На завершающей стадии, с целью проверки целостности живописного решения, линза вновь подвергалась расфокусировке. Данный прием способствует формированию целенаправленного и структурно организованного зрительного восприятия, а также прививает навык соблюдения четкой последовательности в процессе создания художественного произведения.

Н.П. Крымов в своей статье «О живописи» рассказывает, как им был найден уникальный способ для определения диапазона светлоты в натуре. Он подразумевает использование пламя спички в качестве камертона, так как светлота данного источника света относительно постоянна и равна белому цвету, освещенному солнцем. Художник полагает, что на палитре этот тон должен соответствовать белилам с небольшим теплым оттенком. Путем сравнения светлоты воспламенившей спички с тоном, например, белой стены в вечернее время, можно установить, насколько она темнее, чем в ясный день, и подобрать соответствующее значение на палитре для данного оттенка [Крымов, 1960, 76]

Во все времена идеальным условием освещения в мастерской художника считалось нейтральное по оттенку естественное освещение. Для достижения такого освещения мастерами нередко использовались специальные цветные фильтры с фиолетовым или синим оттенком. Такие фильтры помещались на окнах в течение солнечных часов, для нейтрализации дополнительным цветом теплого оттенка солнечного света. В темное время суток они также использовались для нейтрализации оранжевого света светильников, применяемых в темное время суток.

Практика рисунка и живописи с натуры знает примеры использования красных стёкол, помещаемых между глазом художника и натурой. Так в своей методике преподавания, художник-педагог В.Г. Зайцев рекомендовал студентам, будущим художникам-педагогам, использование красного стекла для анализа световых отношений в цветовом строе натуры. Красное стекло превращало изображение в своего рода красную гризайль. Правда, необходимо было учитывать, что побочным результатом использования красного стекла становилось высветление теплых цветов и уплотнение холодных. Тем не менее, тональные отношения натуры становились более понятными и, кроме того, формировалось обобщенное зрительное восприятие натуры.

Красное стекло использовали с целью проверки точности тональных градаций колеров, изображаемых на палитре и воспроизводимых на холсте. Хотя данная техника не получила широкое распространение, она оказалась эффективной для тех, кто имел достаточный опыт в изобразительном искусстве и мог самостоятельно мыслить и анализировать натуру. Заслугой этого метода является поощрение систематизированного мышления и в работе с живописными материалами.

Проведенный историко-педагогический анализ позволяет констатировать, что формирование эффективной системы проверки результатов изобразительной деятельности было и остается неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки художников-педагогов. На протяжении всей истории развития живописи мастерами и педагогами целенаправленно создавался и оттачивался обширный арсенал вспомогательных инструментов и методических приемов, призванных развить целостное профессиональное видение и обеспечить точность воспроизведения натуры.

К числу таких исторически апробированных средств, не утративших своей актуальности, относятся: камера-обскура, способствовавшая пониманию оптических закономерностей и композиционных решений; завеса (как у А.Дюрера), фиксировавшая постоянство точки зрения и облегчавшая построение перспективы; разнообразные видоискатели (белые, серые, черные), применявшиеся Р. Фальком, А. Рыловым, Г.В. Беда для настройки глаза на целостное и плоскостное восприятие, а также для точного определения тонального и цветового диапазона; цветные стекла и фильтры (красное стекло, синие фильтры для окон), использовавшиеся для анализа светотеневых и колористических решений; и, наконец, уникальные «камертоны» - такие

как пламя спички у Н.П. Крымова или черная бархатная перчатка у К. Коровина, - служившие объективным эталоном для оценки светлоты.

Общим методическим принципом применения этих инструментов является их вспомогательная, корректирующая функция. Они не подменяют собой художественное мышление и непосредственное восприятие, но дисциплинируют его, предоставляя студенту объективные критерии для самопроверки. Их использование способствует преодолению типичных для начинающих художников ошибок, таких, как дробность зрения, нарушение тонального единства и неумение выявлять главное в художественном образе.

Заключение

Таким образом, интеграция адаптированных к современным условиям вспомогательных средств в программу подготовки будущих художников-педагогов представляется крайне продуктивной. Это позволяет не только сформировать устойчивые навыки целостного видения и точного цветовосприятия, но и воспитать систематизированный, аналитический подход к работе с натуры. Однако, как справедливо отмечал еще Леонардо да Винчи, ключевым условием остается не слепое копирование, а осмысленное применение этих инструментов, при котором они служат развитию ума и профессиональной интуиции художника, а не становятся им заменой [Да Винчи Л, 1957, 115].

Библиография

1. Да Винчи, Л. Суждения о науке и искусстве / Л. Да Винчи ; перевод с итальянского А. А. Губера, В. П. Зубова ; под редакцией А. К. Дживелегова. – Санкт-Петербург, 2008. – 220 с.
2. Дюрер, А. Дневники. Письма. Трактаты / А. Дюрер. – Ленинград ; Москва, 1957. – Т. 2. – 227 с.
3. Коробко, Ю. В. Формирование целенаправленного восприятия живописных качеств цвета в работе с натуры студентов художественно-графических факультетов : диссертация ... кандидата педагогических наук / Ю. В. Коробко. – 2005.
4. Крымов, Н. П. Художник и педагог. Статьи, воспоминания / Н. П. Крымов. – Москва : Издательство Академии художеств СССР, 1960. – 212 с.
5. Рылов, А. А. Воспоминания / А. А. Рылов. – Ленинград : Художник РСФСР, 1977. – 232 с.
6. Фальк, Р. Р. Беседы об искусстве. Письма. Воспоминания о художнике / Р. Р. Фальк. – Москва : Советский художник, 1981. – 258 с.

From the Historical Experience of Forming Methods for Verifying the Results of Visual Activity

Kristina V. Kozyrenko

Lecturer, Department of Painting and Composition,
Kuban State University,
350040, 149, Stavropolskaya str., Krasnodar, Russian Federation;
e-mail: kristinakozyrenko@gmail.com

Abstract

The article is devoted to the historical-pedagogical analysis of auxiliary tools and methodological techniques developed in the practice of painting for the development of professional

vision, holistic perception, and accurate color perception. The aim of the study is to identify and systematize the historical experience of using these means (such as the camera obscura, Dürer's veil, R. Falk's viewfinders, colored glasses, tonal "tuning forks" by N. Krymov and K. Korovin) for their adaptation in the modern system of art and pedagogical education. The work reveals the methodological potential of each tool in solving typical problems of novice artists: fragmentation of vision, violation of tonal unity, and inability to highlight the main thing in nature. The methodological basis was the analysis of the works of artists-teachers and historical sources, which made it possible to reconstruct the practices of working from nature. Special attention is paid to the principles of meaningful application of these means, which do not replace creative thinking but discipline it, providing objective criteria for self-control. Based on the analysis, it is concluded that the purposeful and meaningful application of the historically tested arsenal of auxiliary means is an effective condition for the formation of a systematized, analytical approach to working from nature and the development of key components of professional visual literacy in future artists-teachers.

For citation

Kozyrenko K.V. (2026) Iz istoricheskogo opyta formirovaniya sposobov proverki rezul'tatov izobrazitel'noy deyatel'nosti [From the Historical Experience of Forming Methods for Verifying the Results of Visual Activity]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 101-107. DOI: 10.34670/AR.2026.67.75.012

Keywords

Painting, teaching methodology, art education, historical experience of painting development, methodological support, holistic perception, artist-teacher.

References

1. Da Vinci, L. (2008). Suzhdeniya o nauke i iskusstve [Judgments on Science and Art] (A. A. Guber & V. P. Zubov, Trans.; A. K. Dzhivelegov, Ed.). St. Petersburg.
2. Durer, A. (1957). Dnevniki. Pis'ma. Traktaty [Diaries. Letters. Treatises] (Vol. 2). Leningrad-Moscow.
3. Falk, R. R. (1981). Besedy ob iskusstve. Pis'ma. Vospominaniya o khudozhnike [Conversations about Art. Letters. Memoirs about the Artist]. Sovetskii Khudozhnik.
4. Korobko, Yu. V. (2005). Formirovaniye tselenapravlennogo vospriyatiya zhivopisnykh kachestv tsveta v rabote s natury studentov khudozhestvenno-graficheskikh fakul'tetov [Formation of Purposeful Perception of Pictorial Color Qualities in Working from Nature among Students of Art and Graphic Faculties] (Doctoral dissertation).
5. Krymov, N. P. (1960). Khudozhnik i pedagog. Stat'i, vospominaniya [Artist and Teacher. Articles, Memoirs]. Publishing House of the USSR Academy of Arts.
6. Rylov, A. A. (1977). Vospominaniya [Memoirs]. Khudozhnik RSFSR.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 37.091.33 **DOI: 10.34670/AR.2026.28.74.013**

Принципы отбора и педагогической адаптации монгольских и уйгурских мелодий для учебных программ танцевальных студий КНР

Чжан Луяо

Аспирант,
Санкт-Петербургский государственный институт культуры,
191186, Российская Федерация, Санкт-Петербург, Дворцовая набережная, 2;
e-mail: 1123071489@qq.com

Аннотация

Статья рассматривает научно-методические принципы отбора и педагогической адаптации монгольских и уйгурских мелодий для учебных программ танцевальных студий КНР в условиях противоречия между требованием аутентичности и необходимостью стандартизируемой дидактики. Показано, что трудности освоения национально-стилевой танцевальной лексики обусловлены не «сложностью» фольклора как такового, а несовпадением привычных для обучающихся метрических ожиданий с нерегулярной пульсацией, агогикой и микроритмическими сдвигами, выступающими носителями культурного кода. В рамках комплексного подхода совмещены полевые сборы и отбор репертуара, компьютерный акустический анализ (спектрограммы, темпо-ритмические параметры, плотность фактуры, динамический диапазон) и длительное педагогическое наблюдение с регистрацией точности ритмического попадания, скорости запоминания и психофизиологической нагрузки по данным сердечного ритма. Количественная сопоставимость аутентичных и учебно обработанных треков раскрыта через параметры трансформации: при минимальном изменении среднего темпа радикально снижается коэффициент ритмической вариативности (примерно с 14,8% до 2,2%), уменьшается плотность перкуссионного слоя (примерно с 8,5 до 4,1 событий/с) и сужается динамический диапазон, что повышает метрономическую стабильность и облегчает выделение опорных долей. Экспериментальные данные демонстрируют ускорение разучивания комбинаций и трехкратное снижение ритмических ошибок при использовании адаптированных треков, но одновременно фиксируют рост стилистических неточностей, указывая на риск механистичного исполнения при длительном пребывании в «стерильной» ритмической среде. Обоснована поэтапная градация музыкального сопровождения и модульный принцип комплектования фонограмм разной сложности, предполагающие управляемый переход от квантованных версий к вариантам с сохраненной агогикой, а также необходимость подготовки преподавателей, способных интерпретировать внутреннюю пульсацию и объяснять логику адаптации без утраты этнической узнаваемости.

Для цитирования в научных исследованиях

Чжан Луяо. Принципы отбора и педагогической адаптации монгольских и уйгурских мелодий для учебных программ танцевальных студий КНР // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 108-117. DOI: 10.34670/AR.2026.28.74.013

Ключевые слова

Педагогическая адаптация, монгольские мелодии, уйгурские мелодии, танцевальные студии КНР, ритмическая вариативность.

Введение

Интеграция этнического музыкального материала в современные образовательные системы Китая представляет собой сложный многоуровневый процесс, затрагивающий вопросы сохранения культурной идентичности и унификации педагогических стандартов. Традиционная музыкальная культура монгольских и уйгурских народов, обладающая уникальной ритмической архитектоникой и ладовой организацией, зачастую вступает в конфликт с академическими нормами хореографического образования, базирующегося на европейской классической системе или стандартизированном китайском народном танце. Проблема заключается не столько в сложности самого материала, сколько в когнитивном диссонансе, возникающем у студентов, воспитанных в иной звуковой среде, при попытке синхронизировать двигательные паттерны с нерегулярной метрической пульсацией [Брейт, 2024]. Педагогическая адаптация в данном контексте выступает не как упрощение художественного образца, а как метод дидактической декомпозиции, позволяющий перевести имплицитное знание носителей традиции в эксплицитную форму учебного контента. Существующие подходы к отбору мелодий часто носят интуитивный характер, что приводит к потере аутентичности или, напротив, к чрезмерной перегрузке учащихся сложными полиритмическими структурами, препятствующими эффективному освоению танцевальной лексики [Феоктистова, 2023].

В контексте хореографической подготовки в танцевальных студиях КНР, работающих по программам дополнительного и предпрофессионального образования, особое значение приобретает психофизиологический аспект восприятия музыки. Монгольские мелодии, характеризующиеся широтой дыхания и специфической орнаментикой, требуют от танцовщика особого типа мышечного тонуса, который трудно сформировать без глубокого погружения в акустическую среду [2 Бойков, 2022 (Насущные вопросы)]. Уйгурская музыкальная традиция, с ее сложнейшими системами макамов и усулей, представляет собой еще более серьезный вызов для методистов, поскольку ритмическая формула здесь часто не совпадает с метрической сеткой, привычной для европейского уха. Адаптация такого материала требует разработки научно обоснованных критериев, которые позволили бы сохранить этностилевое своеобразие, но сделали бы музыкальную ткань доступной для ритмического анализа и двигательного воплощения на начальных этапах обучения [Брейт, 2022]. Важно понимать, что механическое выравнивание ритма приводит к выхолащиванию национального характера, превращая танец в набор гимнастических упражнений под музыку, лишенную культурного кода.

Современная образовательная политика КНР, направленная на укрепление единства многонационального государства при сохранении культурного разнообразия, диктует необходимость пересмотра устаревших методических пособий. Ранее использовавшиеся фонограммы часто представляли собой симфонизированные обработки народных мелодий, созданные в середине XX века, которые сглаживали острые углы этнической специфики в угоду господствующей тогда эстетике [Ярцев, 2023]. Сегодняшний запрос на аутентичность требует возвращения к первоисточникам, однако сырой фольклорный материал непригоден для учебного процесса без предварительной обработки. Необходим баланс между этнографической

точностью и педагогической целесообразностью, поиск которого лежит в плоскости анализа акустических характеристик звука и биомеханики танцевального движения. Исследование механизмов сенсомоторной интеграции при восприятии сложных ритмических структур позволяет выработать принципы, на основе которых должна строиться аранжировка и компиляция музыкального сопровождения для уроков характерного танца [Старовойтова, 2022].

Ключевым аспектом проблемы является также подготовка педагогических кадров, способных работать с адаптированным материалом, понимая логику внесенных изменений. Преподаватель должен не только воспроизводить заученные комбинации, но и слышать внутреннюю пульсацию, сохраненную в адаптированной мелодии, и транслировать это ощущение ученикам. Отсутствие системного подхода к музыкальному оформлению уроков национального танца приводит к фрагментарности знаний студентов, которые могут идеально выполнять технические элементы, но не чувствовать стилевой природы движения, продиктованной музыкой [Таран, 2022]. Разработка принципов отбора мелодий должна базироваться на перекрестном анализе музыковедческих данных и результатов педагогических экспериментов, что позволит создать целостную методическую систему.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составил комплексный подход, включающий полевые этнографические изыскания, акустический анализ аудиоматериалов и педагогический эксперимент. Эмпирическая база формировалась в ходе экспедиций в Синьцзян-Уйгурский автономный район и Автономный район Внутренняя Монголия, где было собрано более 180 образцов народной инструментальной музыки, используемой в традиционных танцевальных практиках. Для сравнительного анализа были отобраны записи, применяемые в учебном процессе Пекинской академии танца и Шанхайской театральной академии, а также фонограммы из репертуара частных танцевальных студий крупных мегаполисов. Общий объем проанализированного музыкального материала составил порядка 45 часов звучания. В качестве экспертов к исследованию были привлечены 24 преподавателя народного танца высшей квалификации и 15 музыкантов-концертмейстеров, специализирующихся на этнической музыке [Бакина, 2024]. Выборка испытуемых для педагогического эксперимента включала 340 студентов танцевальных студий в возрасте от 16 до 20 лет, обучающихся по программам предпрофессиональной подготовки, что обеспечило репрезентативность полученных данных относительно целевой аудитории исследования.

В ходе работы применялись методы компьютерного анализа звуковых сигналов с использованием программного обеспечения для визуализации спектрограмм и определения точных темпо-ритмических характеристик. Это позволило объективировать параметры, традиционно оцениваемые субъективно, такие как «свинг», агогические отклонения и плотность ритмической фактуры. Оценка педагогической эффективности адаптированных мелодий проводилась посредством лонгитюдного наблюдения за процессом освоения танцевальных комбинаций в контрольных и экспериментальных группах [Шанкин, Топильская, 2022]. Фиксировались такие показатели, как скорость запоминания хореографического текста, точность ритмического попадания, выразительность исполнения и уровень психоэмоционального напряжения студентов. Для измерения последнего использовались носимые датчики частоты сердечных сокращений и вариабельности сердечного ритма, что

позволило оценить физиологическую цену когнитивной нагрузки при работе с материалом разной степени сложности.

Математическая обработка данных осуществлялась с применением методов вариационной статистики. Рассчитывались средние значения, стандартные отклонения, а также коэффициенты корреляции между акустическими параметрами музыкального сопровождения и показателями успешности обучения. Достоверность различий между группами проверялась с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок [Бойков, 2023]. Особое внимание уделялось анализу качественных характеристик, полученных в ходе анкетирования преподавателей и студентов, что позволило интерпретировать количественные данные в контексте реальной педагогической практики.

Результаты и обсуждение

Вопрос отбора музыкального материала для хореографических дисциплин традиционно решался на основе интуитивного опыта педагога, однако современная дидактика требует более строгих критериев, особенно когда речь идет о сложной полиритмии восточных культур. При первичном анализе аутентичных уйгурских мелодий, используемых в народных празднествах, было выявлено значительное количество микроритмических сдвигов, которые являются маркерами исполнительского мастерства музыканта, но создают непреодолимые препятствия для обучающихся. Студенты, не обладающие наслушанностью, воспринимают эти сдвиги как ошибки или сбои, что ведет к десинхронизации группового движения. В то же время монгольские протяжные песни (уртын дуу) обладают настолько размытой метрической сеткой, что их использование на начальном этапе обучения танцу без ритмической адаптации делает практически невозможным отработку унисонных движений. Введение в учебный процесс специально обработанных треков, где метрическая пульсация подчеркнута, а агогика минимизирована, является вынужденной, но необходимой мерой. Однако степень этой адаптации должна быть строго дозирована.

Сравнительный анализ акустических параметров аутентичных и адаптированных мелодий позволил выявить ключевые зоны трансформации музыкальной ткани. Основным показателем, влияющим на сложность восприятия, является коэффициент ритмической вариативности, отражающий степень отклонения длительностей от строгой математической сетки. Для учебных целей этот показатель искусственно занижается, что позволяет высвободить когнитивный ресурс студента для контроля над техникой движения. Данные об изменении этого параметра и его влиянии на стабильность темпа представлены в таблице (табл. 1).

Таблица 1 – Акустические характеристики музыкального материала до и после педагогической адаптации

Показатель	Единица измерения	Аутентичный материал (M ± SD)	Адаптированный материал (M ± SD)	Различие (%)
Средний темп (BPM)	уд/мин	124,3 ± 18,7	122,1 ± 2,4	-1,77
Коэффициент ритмической вариативности	%	14,83 ± 3,92	2,15 ± 0,84	-85,50
Плотность перкуссионного слоя	событий/сек	8,47 ± 2,13	4,12 ± 0,65	-51,36
Динамический диапазон	дБ	42,6 ± 5,8	18,3 ± 2,1	-57,04

Анализ числовых данных демонстрирует радикальное снижение коэффициента ритмической вариативности в адаптированном материале, что составляет более 85% разницы по сравнению с оригиналом. Если в аутентичном исполнении стандартное отклонение темпа достигало 18,7 ударов в минуту, что свидетельствует о значительной темповой свободе и наличии замедлений/ускорений внутри композиции, то в учебных треках этот показатель снижен до 2,4, обеспечивая метрономическую стабильность. Плотность перкуссионного слоя, отражающая насыщенность ритмического аккомпанемента мелкими длительностями, была уменьшена более чем в два раза. Это изменение имеет критическое значение: снижение количества звуковых событий в секунду с 8,47 до 4,12 позволяет учащемуся четче слышать сильную долю и опорные ритмические точки, не отвлекаясь на сложную орнаментику, которая на начальном этапе создает лишь акустический шум. Также следует отметить сужение динамического диапазона, что делает музыку более «плоской» с точки зрения громкости, но гарантирует слышимость ритмической основы в любых акустических условиях танцевального зала.

Следующим этапом исследования стало изучение влияния адаптированного материала на эффективность формирования двигательных навыков. Гипотеза состояла в том, что упрощение музыкальной структуры приведет к ускорению запоминания комбинаций, однако существовал риск, что студенты будут совершать стилистические ошибки из-за отсутствия характерных музыкальных нюансов. В ходе эксперимента фиксировалось количество повторений, необходимых для безошибочного исполнения танцевальной фразы из 32 тактов. При этом учитывались как грубые ошибки (сбой ритма, пропуск движения), так и стилистические неточности (отсутствие нужного характера пластики). Интересно, что при использовании аутентичной музыки студенты часто пытались имитировать внешнюю сложность мелодии, теряя при этом структуру движения, тогда как под адаптированный трек они быстрее схватывали «скелет» танца [Демина, 2023].

Результаты педагогического эксперимента, отражающие зависимость качества обучения от типа музыкального сопровождения, сведены в следующую таблицу. Сравнение проводилось между контрольной группой, работавшей с оригинальными фонограммами, и экспериментальной группой, использовавшей специально подготовленные треки на этапе разучивания (табл. 2).

Таблица 2 – Показатели эффективности освоения танцевального материала в контрольной и экспериментальной группах

Показатель	Контрольная группа (n=170)	Экспериментальная группа (n=170)	t-критерий
Время разучивания комбинации (мин)	48,7 ± 6,3	29,4 ± 4,1	31,58
Количество ритмических ошибок на 100 тактов	12,45 ± 3,12	3,82 ± 1,56	32,67
Количество стилистических ошибок на 100 тактов	5,67 ± 2,41	8,94 ± 2,89	-11,34
Субъективная оценка сложности (баллы 1-10)	8,72 ± 1,15	4,35 ± 0,98	37,81

Математическая интерпретация представленных данных указывает на существенную дивергенцию результатов между группами. Время, затраченное на разучивание базовой

комбинации в экспериментальной группе, сократилось почти на 40% (с 48,7 до 29,4 минут), что является статистически высокозначимым показателем при значении t-критерия 31,58. Количество ритмических сбоев упало более чем в три раза (с 12,45 до 3,82), что подтверждает гипотезу о снижении когнитивной нагрузки при работе с выровненным метром. Однако наблюдается обратная тенденция в отношении стилистических ошибок: в экспериментальной группе их количество оказалось выше (8,94 против 5,67). Это свидетельствует о том, что упрощение музыкальной фактуры, облегчая техническое освоение, одновременно обедняет эмоционально-образное восприятие танца, лишая студентов необходимых аудиальных подсказок для верного пластического интонирования. Разрыв в субъективной оценке сложности (8,72 против 4,35) подтверждает, что студенты чувствуют себя гораздо увереннее с адаптированным материалом, что повышает их мотивацию, но может создавать ложное ощущение легкости жанра.

Для разрешения противоречия между технической доступностью и художественной достоверностью был проведен экспертный опрос преподавателей. Целью было выявить оптимальные параметры адаптации, при которых сохраняется этнический колорит, но устраняются препятствия для обучения. Эксперты оценивали различные варианты обработок монгольских и уйгурских мелодий по ряду критериев, включая «танцевальность», «этнографическая узнаваемость» и «педагогическая целесообразность». Выяснилось, что наиболее эффективным является поэтапный подход, при котором степень адаптации музыки меняется по мере роста мастерства студентов. Полное устранение микрохроматики и сложной полиритмии признано целесообразным только на первом году обучения, в то время как для продвинутого уровня необходимы треки с сохраненной агогикой [Астахова, Матвеева, 2025].

Анализ экспертных оценок выявляет четкую обратную корреляцию между удобством для танца и сохранением этнического стиля. Стратегия полного квантования получает максимальный балл по удобству (94,52), но катастрофически низкий по сохранению стиля (32,18), что делает ее применимой исключительно для начинающих (индекс 0,91). Интерес представляет стратегия сохранения акцентов при упрощении фактуры, которая демонстрирует наиболее сбалансированные показатели (78,44 и 65,93 соответственно), являясь своего рода «золотой серединой» для среднего этапа обучения. Гибридная стратегия, подразумевающая наложение четкого синтетического бита на живую запись, оценена экспертами неоднозначно: при высоком сохранении стиля (81,05), удобство оценивается лишь в 62,17 баллов из-за возникновения полиритмического конфликта между наложенным битом и «плавающим» темпом оригинала. Индексы применимости наглядно демонстрируют необходимость смены музыкального материала в процессе обучения: от 0,91 для квантованного ритма на старте до 0,96 для оригинала на выпуске.

Полученный массив данных позволяет констатировать, что универсального музыкального решения для преподавания национальных танцев не существует. Эффективность того или иного типа мелодии строго детерминирована этапом обучения и конкретной педагогической задачей. На начальном этапе приоритетом является формирование устойчивых нейронных связей «ритм – движение», что требует стерильной ритмической среды [Зиганшина, 2022]. Любые отклонения от метрической сетки в этот период воспринимаются нервной системой обучающегося как шум, препятствующий закреплению моторного навыка. Однако пролонгированное использование такого материала несет в себе угрозу формирования механистичного стиля исполнения, лишенного живого дыхания, свойственного монгольской и уйгурской культурам.

Таким образом, результаты исследования указывают на необходимость внедрения модульной системы музыкального сопровождения, где каждая учебная тема обеспечена пакетом фонограмм разной степени сложности. Переход от адаптированных версий к аутентичным должен происходить плавно, по мере того как студенты интериоризируют базовые ритмические формулы. Это требует от методистов не только музыкального вкуса, но и понимания психофизиологии восприятия, чтобы точно определять момент, когда упрощение перестает быть помощью и становится тормозом в развитии профессионального мастерства.

Заключение

Проведенное исследование принципов отбора и адаптации музыкального материала монгольской и уйгурской традиций для танцевальных студий КНР выявило наличие глубокого противоречия между аутентичностью фольклорного источника и требованиями современной хореографической дидактики. Народная музыкальная культура, развивавшаяся в условиях синкретичного бытования, обладает характеристиками, которые в необработанном виде создают значительные когнитивные и моторные барьеры для учащихся, не являющихся носителями данной традиции. Выявлено, что акустическая среда урока танца является не просто фоном, а активным формирующим фактором, напрямую влияющим на скорость и качество освоения двигательных навыков. Чрезмерная сложность ритмической структуры на начальных этапах ведет к перегрузке сенсорных каналов и снижению эффективности обучения, в то время как излишнее упрощение выхолащивает художественное содержание.

Разработанные и обоснованные в ходе работы подходы к градации музыкального материала открывают перспективы для создания нового поколения учебно-методических комплексов. Основной вектор дальнейшего развития педагогики народно-сценического танца видится в отказе от бинарной оппозиции «аутентичное – стилизованное» в пользу спектрального подхода. Перспективным представляется внедрение цифровых технологий, позволяющих педагогу в реальном времени управлять параметрами музыкального сопровождения, варьируя ритмическую жесткость и фактурную плотность в зависимости от текущих задач урока. Это потребует пересмотра программ подготовки самих хореографов, включения в их образование модулей по музыкальной акустике и психологии восприятия искусства.

Реализация предложенных принципов адаптации мелодий будет способствовать повышению качества профессионального образования в сфере хореографии, обеспечивая сохранение уникальных черт танцевальной культуры национальных меньшинств Китая в условиях глобализации образовательных стандартов. Баланс между технологичностью учебного процесса и бережным отношением к нематериальному культурному наследию является тем фундаментом, на котором должна строиться современная школа национального танца, способная воспитывать исполнителей, владеющих не только техникой, но и душой исполняемого танца. Применение научно обоснованных методов музыкального оформления урока позволит минимизировать потери этнокультурной информации при ее трансляции новым поколениям.

Библиография

1. Астахова, О. Д. Адаптация системы обучения классическому танцу А. Я. Вагановой к обучению взрослых в любительских коллективах / О. Д. Астахова, Л. В. Матвеева // Традиции и инновации в музыкальном и художественном образовании: теория и практика : сборник материалов Международной конференции. – Екатеринбург, 2025. – С. 32-38.

2. Бакина, С. Ю. Особенности музыкального сопровождения соревновательных программ в танцевальном спорте (латиноамериканская программа) / С. Ю. Бакина // Танец в диалоге культур и традиций : материалы XIV Межвузовской научно-практической конференции. – Санкт-Петербург, 2024. – С. 57-59.
3. Бойков, А. Н. Насущные вопросы методики преподавания в сфере танцевального спорта / А. Н. Бойков // Танец в диалоге культур и традиций : материалы XII Межвузовской научно-практической конференции. – Санкт-Петербург, 2022. – С. 55-56.
4. Бойков, А. Н. Эффективные педагогические методы развития музыкальности студентов-хореографов средствами бального танца / А. Н. Бойков // Танец в диалоге культур и традиций : материалы XIII Межвузовской научно-практической конференции. – Санкт-Петербург, 2023. – С. 54-56.
5. Брейт, А. В. Современный танец: программные требования обучения артистов классического балета / А. В. Брейт // Сибирский учитель. – 2024. – № 4 (155). – С. 83-87.
6. Брейт, А. В. Сценическое пространство как диагностический показатель технологии обучения современному танцу / А. В. Брейт // Научное мнение. – 2022. – № 4. – С. 116-120.
7. Демина, К. С. Развитие способностей к танцевальной импровизации на занятиях по хореографии / К. С. Демина // Танец в диалоге культур и традиций : материалы XIII Межвузовской научно-практической конференции. – Санкт-Петербург, 2023. – С. 99-101.
8. Зиганшина, И. И. Методика и практика преподавания инклюзивного танца / И. И. Зиганшина // Социально-культурные инклюзивные практики : учебно-методическое пособие. – Казань, 2022. – С. 78-107.
9. Старовойтова, Е. С. Соотношение педагогических методов и приемов обучения классическому танцу в младших, средних и старших классах / Е. С. Старовойтова // Актуальные вопросы теории и практики хореографического искусства : материалы I Всероссийской научно-практической конференции. – Барнаул, 2022. – С. 102-114.
10. Таран, А. О. Уличные танцевальные направления в системе профессионального образования / А. О. Таран // Танец в диалоге культур и традиций : материалы XII Межвузовской научно-практической конференции. – Санкт-Петербург, 2022. – С. 84-85.
11. Феоктистова, А. В. Некоторые проблемы адаптации материала для музыкального сопровождения учебных форм танца / А. В. Феоктистова // Балетная школа и балетный театр : сборник материалов конференций. – Москва, 2023. – С. 142-147.
12. Цзянь, Л. Роль полиартистического подхода (как основы синтеза искусств) в подготовке артистов балета в Китае / Л. Цзянь // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – № 10-2. – С. 184-193.
13. Шанкин, Ю. В. Современные технологии обучения в коллективах бального танца по формации / Ю. В. Шанкин, А. И. Топильская // Танец в диалоге культур и традиций : материалы XII Межвузовской научно-практической конференции. – Санкт-Петербург, 2022. – С. 74-77.
14. Ярцев, Д. С. Методические и технологические особенности подготовки танцевальной программы / Д. С. Ярцев // Культурные тренды современной России: от национальных истоков к культурным инновациям : сборник докладов XI Всероссийской научно-практической конференции. – Белгород, 2023. – Т. 4. – С. 44-48.

Principles of Selection and Pedagogical Adaptation of Mongolian and Uyghur Melodies for Educational Programs of Dance Studios in the PRC

Zhang Luyao

Postgraduate Student,
Saint Petersburg State Institute of Culture,
191186, 2, Dvortsovaya embankment, Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: 1123071489@qq.com

Abstract

The article examines the scientific and methodological principles of selection and pedagogical adaptation of Mongolian and Uyghur melodies for educational programs of dance studios in the PRC under the conditions of the contradiction between the requirement of authenticity and the necessity of standardizable didactics. It is shown that the difficulties in mastering national-style dance vocabulary are caused not by the "complexity" of folklore as such, but by the discrepancy between

the metric expectations familiar to students and the irregular pulsation, agogics, and microrhythmic shifts that act as carriers of the cultural code. Within the framework of a comprehensive approach, field collections and repertoire selection, computer acoustic analysis (spectrograms, tempo-rhythmic parameters, texture density, dynamic range) and long-term pedagogical observation with registration of rhythmic accuracy, memorization speed, and psychophysiological load based on heart rate data are combined. The quantitative comparability of authentic and educationally processed tracks is revealed through transformation parameters: with minimal change in average tempo, the coefficient of rhythmic variability radically decreases (from approximately 14.8% to 2.2%), the density of the percussion layer decreases (from approximately 8.5 to 4.1 events/s), and the dynamic range narrows, which increases metronomic stability and facilitates the identification of downbeats. Experimental data demonstrate an acceleration in learning combinations and a threefold reduction in rhythmic errors when using adapted tracks, but at the same time, they record an increase in stylistic inaccuracies, indicating the risk of mechanical performance during prolonged exposure to a "sterile" rhythmic environment. A phased gradation of musical accompaniment and a modular principle for compiling phonograms of varying complexity are substantiated, suggesting a controlled transition from quantized versions to variants with preserved agogics, as well as the need to train teachers capable of interpreting the internal pulsation and explaining the logic of adaptation without loss of ethnic recognizability.

For citation

Zhang Luyao (2026) Printsipy otbora i pedagogicheskoy adaptatsii mongol'skikh i uygurskikh melodiy dlya uchebnykh programm tantseval'nykh studiy KNR [Principles of Selection and Pedagogical Adaptation of Mongolian and Uyghur Melodies for Educational Programs of Dance Studios in the PRC]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 108-117. DOI: 10.34670/AR.2026.28.74.013

Keywords

Pedagogical adaptation, Mongolian melodies, Uyghur melodies, dance studios of the PRC, rhythmic variability.

References

1. Astakhova, O. D., & Matveeva, L. V. (2025) Adaptatsiya sistemy obucheniya klassicheskomu tantsu A. Ya. Vaganovoy k obucheniyu vzroslykh v lyubitel'skikh kollektivakh [Adaptation of A. Ya. Vaganova's classical dance teaching system to teaching adults in amateur groups]. In Traditsii i innovatsii v muzykal'nom i khudozhestvennomobrazovanii: teoriya i praktika (pp. 32-38). Ekaterinburg.
2. Bakina, S. Yu. (2024). Osobennosti muzykal'nogo soprovozhdeniya sorevnovatel'nykh programm v tantseval'nomsporte (latinoamerikanskaya programma) [Features of musical accompaniment of competitive programs in dance sport (Latin American program)]. In Tanets v dialoge kul'tur i traditsiy (pp. 57-59). St. Petersburg.
3. Boikov, A. N. (2022). Nasushchnyye voprosy metodiki prepodavaniya v sfere tantseval'nogo sporta [Pressing issues of teaching methodology in the field of dance sport]. In Tanets v dialoge kul'tur i traditsiy (pp. 55-56). St. Petersburg.
4. Boikov, A. N. (2023). Effektivnyye pedagogicheskiye metody razvitiya muzykal'nosti studentov-khoreografov sredstvami bal'nogo tantsa [Effective pedagogical methods for developing musicality of choreography students by means of ballroom dance]. In Tanets v dialoge kul'tur i traditsiy (pp. 54-56). St. Petersburg.
5. Breit, A. V. (2022). Stsenicheskoye prostranstvo kak diagnosticheskiy pokazatel' tekhnologii obucheniya sovremennomu tantsu [Stage space as a diagnostic indicator of modern dance teaching technology]. Nauchnoye mneniye, 4, 116-120.
6. Breit, A. V. (2024). Sovremennyy tanets: programmnyye trebovaniya obucheniya artistov klassicheskogo baleta [Modem dance: program requirements for training classical ballet dancers]. Sibirskiy uchitel', 4(155), 83-87.
7. Demina, K. S. (2023). Razvitiye sposobnostey k tantseval'noy improvizatsii na zanyatiyakh po khoreografii [Development of abilities for dance improvisation in choreography classes]. In Tanets v dialoge kul'tur i traditsiy (pp. 99-101). St. Petersburg.

8. Feoktistova, A. V. (2023). Nekotoryye problemy adaptatsii materiala dlya muzykal'nogo soprovozh deniya uchebnykh form tantsa [Some problems of adapting material for musical accompaniment of educational forms of dance]. In Baletnaya shkola i baletnyy teatr (pp. 142-147). Moscow.
9. Jian, L. (2025) Rol' poliartisticheskogo podkhoda (kak osnovy sinteza iskusstv) v podgotovke artistov baleta v Kitaye [The role of the polyartistic approach (as the basis for the synthesis of arts) in the training of ballet dancers in China]. Upravleniye obrazovaniyem: teoriya i praktika, 10-2, 184-193.
10. Shankin, Yu. V., & Topilskaya, A. I. (2022). Sovremennyye tekhnologii obucheniya v kollektivakh bal'nogo tantsa po formatsii [Modern teaching technologies in ballroom dance groups by formation]. In Tanets v dialoge kul'tur i traditsiy (pp. 74-77). St. Petersburg.
11. Starovoitova, E. S. (2022). Sootnosheniye pedagogicheskikh metodov i priyemov obucheniya klassicheskomu tantsu v mladshikh, srednikh i starshikh klassakh [Correlation of pedagogical methods and techniques of teaching classical dance in junior, middle and senior grades]. In Aktual'nyye voprosy teorii i praktiki khoreograficheskogo iskusstva (pp. 102-114). Barnaul.
12. Taran, A. O. (2022). Ulichnyye tantseval'nyye napravleniya v sisteme professional'nogo obrazovaniya [Street dance directions in the system of professional education]. In Tanets v dialoge kul'tur i traditsiy (pp. 84-85). St. Petersburg.
13. Yartsev, D. S. (2023). Metodicheskiye i tekhnologicheskiye osobennosti podgotovki tantseval'noy programmy [Methodological and technological features of preparing a dance program]. In Kul'turnyye trendy sovremennoy Rossii: ot natsional'nykh istokov k kul'turnym innovatsiyam (Vol. 4, pp. 44-48). Belgorod.
14. Ziganshina, I. I. (2022). Metodika i praktika prepodavaniya inklyuzivnogo tantsa [Methodology and practice of teaching inclusive dance]. In Sotsial'no-kul'turnyye inklyuzivnyye praktiki (pp. 78-107). Kazan.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 378.147 **DOI: 10.34670/AR.2026.25.19.014**

Модели преподавания музыкальных дисциплин в вузах Китая на основе музыкально-компьютерных технологий

Чжан Цзиньхан

Аспирант,
Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена,
191186, Российская Федерация, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48;
e-mail: 582305917@qq.com

Аннотация

В статье анализируется трансформация музыкального образования этнических меньшинств Китая в условиях цифровизации и расширения интернет-коммуникаций, что меняет как механизмы сохранения традиций, так и способы их педагогической репрезентации. Раскрываются культурно-исторические предпосылки формирования образовательных практик, ориентированных на локальные музыкальные языки, обрядовую и инструментальную традицию, а также на их интеграцию в общенациональное образовательное пространство. Показано, что сетевые платформы и мультимедийные ресурсы одновременно усиливают доступность обучения, ускоряют обмен репертуарами и методиками, но создают риски стандартизации, коммерциализации и утраты контекстной аутентичности при переносе музыки из среды бытования в виртуальные форматы. Обсуждаются подходы к построению цифровых учебных экосистем: создание архивов и баз данных, разработка интерактивных курсов, применение дистанционного наставничества, поддержка сообществ носителей традиции и включение региональных материалов в школьные и вузовские программы. Обоснована значимость согласования технологических решений с культурной чувствительностью и этикой представления нематериального наследия, а также необходимость подготовки педагогов, способных сочетать современные средства обучения с традиционными формами передачи.

Для цитирования в научных исследованиях

Чжан Цзиньхан. Модели преподавания музыкальных дисциплин в вузах Китая на основе музыкально-компьютерных технологий // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 129-130. DOI: 10.34670/AR.2026.25.19.014

Ключевые слова

Музыкальное образование Китая, методика преподавания музыки, фортепианный аккомпанемент, компьютерные технологии в обучении, терапевтическая функция музыкального искусства.

Введение

Музыкальное образование в университетах Китая входит в тот этап развития, когда границы между исполнительской, теоретической и технологической подготовкой перестают быть очевидными. Вузовская музыкальная аудитория сегодня — это одновременно класс фортепиано и мини-лаборатория цифрового звука, место чтения партитур и пространство сетевой коммуникации. При этом сама логика культурной политики и экономики креативных индустрий подталкивает университеты к обновлению инструментов обучения, поскольку выпускник музыкального профиля все чаще должен свободно ориентироваться в цифровых форматах производства, распространения и анализа музыкального материала [Сунь Ци, 2024]. Такая трансформация затрагивает не только «прикладные» дисциплины, но и традиционное ядро подготовки: сольфеджио, гармонию, полифонию, инструментоведение, историю музыки, ансамблевую практику. Дискуссия о музыкально-компьютерных технологиях в этом контексте выходит за пределы вопроса «какое программное обеспечение выбрать» и приобретает характер педагогической проблемы, связанной с изменением дидактических моделей и роли преподавателя. Внутри этого поля сохраняется напряжение между идеей технологического расширения художественных возможностей и опасением подмены музыкального смысла эффектной цифровой процедурой.

Китайская система высшего музыкального образования исторически развивалась в сложном диалоге национальных культурных традиций и международных академических стандартов. Консерваторская модель, ориентированная на мастерство и канон, долгое время задавала норматив исполнения и методики формирования слуха, техники и интерпретации, а педагогическая вертикаль «мастер — ученик» обеспечивала передачу не только навыков, но и профессионального этоса. Появление цифровых средств фиксирует иной тип посредничества: между педагогом и студентом появляется среда, в которой часть функций контроля, тренировки и обратной связи может быть реализована технологически. Исследовательский вопрос здесь не в том, «заменяют» ли технологии преподавателя, а в том, какие формы педагогического руководства становятся продуктивными в условиях, когда студент получает доступ к инструментам самостоятельного моделирования звучания, к банкам тембров, к системам визуализации аудиопотока и к распределенным сетевым сообществам практики [Ян, Мансурова, 2025]. Это меняет режим учебной деятельности, ее темп и структуру, а также требования к учебным материалам.

Отдельного внимания требует специфика китайского контекста: массовизация высшего образования, значительная дифференциация вузов по ресурсам, сильное влияние государственных программ цифровизации, а также сосуществование западноевропейской академической традиции и богатого пласта национальной музыки с иными ладовыми, тембровыми и исполнительскими нормами [Су Ю., 2025]. Музыкально-компьютерные технологии оказываются в роли универсального «языка описания» и одновременно в роли инструмента стандартизации: MIDI-представление, сетка темпа, равномерно-темперированная логика многих редакторов и библиотек звучаний часто привносят скрытую норму. Поэтому педагогическая постановка проблемы включает вопрос о культурно адекватной цифровой репрезентации музыкального материала и об условиях, при которых цифровая среда не вытесняет специфику китайской музыкальной традиции, а помогает ее анализировать и артикулировать.

В реальной университетской практике обнаруживается ряд противоречий: в одних программах технологии используются эпизодически, как демонстрационный ресурс, в

других — как набор инструментальных навыков, оторванных от музыкально-теоретического содержания, а иногда цифровая деятельность превращается в «технический модуль», не связанный с художественным результатом. При этом студенты, ориентированные на индустрию медиа, нередко опережают преподавателей в владении программами, но уступают им в музыкальном мышлении и методах аналитического слуха, что осложняет построение учебной коммуникации [Ююань С., 2022]. На этом фоне становится актуальной задача описать модели преподавания музыкальных дисциплин в вузах Китая, в которых музыкально-компьютерные технологии выступают не внешним «добавлением», а структурообразующим компонентом дидактики, задающим новые формы деятельности, оценивания и профессиональной идентичности.

Материалы и методы исследования

Теоретическое исследование опирается на корпус научных публикаций и нормативных источников, посвященных цифровой трансформации высшего образования, музыкальной педагогике и развитию музыкально-компьютерных технологий. В поле рассмотрения включались работы по дидактике цифровой среды, исследования по методикам преподавания музыкально-теоретических дисциплин и авторские подходы к обучению композиции и звукорежиссуре в университетском формате [Ван Ц., Щирин, 2024]. Отбор материалов осуществлялся по признаку релевантности к вузовскому уровню подготовки и по наличию описаний педагогических практик, а также по степени концептуальной проработанности роли технологии в обучении, чтобы избежать редукции темы до перечня программных средств.

Методологическая рамка задавалась сочетанием сравнительно-педагогического подхода и анализа педагогических концепций, в том числе конструктивистских и социокультурных трактовок учебной деятельности. В качестве продуктивного основания рассматривалась идея опосредования деятельности культурными инструментами, где цифровые средства трактуются не как нейтральные «каналы», а как элементы, перестраивающие структуру действий, мотивов и способов контроля результата [Ло Ц., 2025]. Такая перспектива позволяет обсуждать не только эффективность отдельных цифровых упражнений, но и изменение образовательной ситуации в целом: кто является субъектом контроля, каким образом формируется критерий качества, где проходит граница между учебным экспериментом и художественной ответственностью.

Концептуальный анализ дополнялся дидактическими моделями, описывающими интеграцию технологий в преподавание через призму компетенций преподавателя и архитектуры учебного курса. Здесь использовались представления о технологико-педагогико-предметном знании как о целостности, без которой цифровые средства либо превращаются в декоративный компонент, либо подменяют предметное содержание технической процедурой [Командышко, Сю Т., 2025]. Дополнительно учитывались подходы, связывающие обучение с сетевой логикой производства знаний и практик, когда значимая часть образовательного ресурса находится вне аудитории и вне учебника, а университет выступает организатором траекторий доступа, критической проверки и рефлексии [Мансурова, Цзинюй Я., 2023]. Такая рамка особенно важна для музыкальных дисциплин, где платформы, библиотеки семплов, сообщества аранжировщиков и открытые курсы становятся фактическими участниками обучения.

Процедуры теоретического исследования включали проблематизацию, типологизацию и моделирование. Проблематизация позволила выделить противоречия между традиционными целями музыкального образования и цифровыми режимами работы со звуком;

типологизация — описать устойчивые форматы преподавания с разными уровнями технологической насыщенности; моделирование — представить варианты организационно-дидактических решений и их ограничения в условиях китайских вузов. Критериями для сравнения моделей выступали: характер учебной деятельности (репродуктивная, аналитическая, проектная, творческая), тип обратной связи, место коллективной работы, степень связи с художественным результатом и способ оценивания достижений в цифровой среде [Сун Ч., 2025]. Внутри анализа также удерживалась идея когнитивной нагрузки и принципов мультимедийного обучения как ограничителей педагогического дизайна цифровых заданий, особенно в дисциплинах, требующих тонкого слухового внимания и временной концентрации [У Ц., 2022].

Результаты и обсуждение

Поле преподавания музыкальных дисциплин в китайских вузах сегодня характеризуется не единым «правильным» решением, а конкуренцией нескольких педагогических логик, каждая из которых по-своему использует музыкально-компьютерные технологии. С одной стороны, сохраняется линия академической школы, где приоритетом остается воспитание слуха, стиля и интерпретации, а цифровые средства допускаются как вспомогательные: метрономы, аудиозапись урока, демонстрационные материалы. С другой стороны, формируется технологически ориентированная школа, исходящая из того, что современный музыкант действует в среде цифрового производства, а значит, обучение должно строиться вокруг проектных циклов, предполагающих создание аудиопродукта, работу с секвенсорами и нотными редакторами, освоение базового саунд-дизайна и принципов сведения [Ли А., 2025]. Важно, что конфликт между этими линиями часто имеет не содержательный, а языковой характер: разные преподаватели по-разному понимают, что считать «музыкальным результатом» и как измерять прогресс студента, если часть процесса скрыта внутри цифрового проекта.

Содержание музыкально-теоретических дисциплин при включении технологий приобретает новые формы предъявления. В сольфеджио и развитии слуха цифровые тренажеры и мобильные приложения упрощают регулярность практики, но одновременно меняют саму природу ошибок: студент может подстраивать темп, повторять фрагменты до автоматизма, получать мгновенный «вердикт» системы. Это приводит к риску формализации, когда распознавание интервалов превращается в распознавание шаблонов интерфейса. Дидактически значимым оказывается перенос акцента с проверки «правильно/неправильно» на артикуляцию слухового образа, на вербализацию и интонационное моделирование, где цифровая среда используется как инструмент вариативного предъявления и фиксации динамики слуховых представлений [Ван Т., Цай Ш., Коновалова, 2022]. В таких курсах наиболее продуктивны задания, связывающие слуховой анализ с последующим преобразованием материала в нотной записи или в MIDI-партитуре, поскольку это заставляет студента связывать аудиальный образ с символическим планом и с исполнительским действием.

В гармонии и полифонии цифровая среда открывает возможность оперативной проверки гипотез. Студент может быстро «прослушать» голосоведение, сравнить несколько вариантов, визуализировать распределение регистров и динамику голосов. Однако автоматическое воспроизведение аккордовых последовательностей в равномерно-темперированном строе и фиксированном тембре может скрывать стилистические различия и тонкую интонационную работу. Поэтому методически оправдана практика «двойного кодирования»: работа с

партитурой и параллельная работа с аудиорендером, где преподаватель целенаправленно обсуждает, что именно ускользает при электронном воспроизведении и какие параметры нужно компенсировать слуховым воображением и знанием стиля [У Ц., 2022]. Эта логика возвращает технологии в позицию инструмента для постановки вопроса, а не для выдачи готового ответа.

Музыкально-исторические и аналитические дисциплины также радикально меняются под влиянием цифровизации. Доступность архивов, потоковых сервисов, цифровых библиотек и нотных репозиториев позволяет строить курсы не только как «рассказ о стилях», но и как аналитическую практику работы с корпусами. В китайских университетах этот подход особенно перспективен при сопоставлении западного канона и национального наследия: цифровые коллекции записей традиционных инструментов дают возможность фиксировать региональные исполнительские вариации, обсуждать тембровые и ритмические особенности и связывать их с историко-культурными контекстами [Янь Кэ, 2025]. В таких курсах технология перестает быть «проектором» и становится средством исследовательской деятельности, а преподаватель выполняет функцию методолога, задающего вопросы и критерии, а не только транслирующего сведения.

На уровне организационно-педагогических моделей можно выделить несколько устойчивых конфигураций, которые реально встречаются в китайских вузах и могут рассматриваться как основания для проектирования программ. Первая конфигурация условно описывается как лабораторно-аналитическая: занятия строятся вокруг анализа звучащих примеров, спектральной визуализации, сравнительных прослушиваний, работы с цифровыми партитурами и фрагментарного моделирования фактуры. Сильная сторона здесь — развитие наблюдательности, умения оперировать данными звучания и переводить аудиальные впечатления в понятия. Слабым местом становится риск «переполнения» визуализацией, когда студент начинает доверять графику больше, чем слуху, и утрачивает чувствительность к художественной целостности. Педагогическая коррекция требует возвращения к исполнительскому подтверждению выводов и к обсуждению интерпретационных последствий анализа, что в практике не всегда делается автоматически [Янь Кэ, 2025]. Такая модель оправдана в курсах анализа формы, оркестровки, акустики, но нуждается в четко прописанных границах применимости.

Вторая конфигурация — студийно-проектная, в которой секвенсор, аудиоредактор и библиотека тембров становятся ядром учебной среды. Здесь обучение строится вокруг производства: студент создает аранжировку, звуковую дорожку, электронную композицию, учебный подкаст или сопровождение к сценическому номеру. Для китайского контекста модель особенно актуальна в университетах, ориентированных на медиаиндустрии и подготовку кадров для культурных рынков крупных городов, где востребованы гибридные компетенции музыканта и медиапроизводителя [Ли А., 2025]. Педагогически важным является то, что «результат» становится материальным и проверяемым: проект можно прослушать, сравнить версии, обсудить критерии. Проблема обнаруживается в том, что при дефиците теоретической базы студент начинает компенсировать слабость музыкального замысла технологическими эффектами. Поэтому студийно-проектная модель должна включать встроенные «точки теории» — микро-модули по гармонии, фактуре, форме, стилю, привязанные к конкретной проектной задаче, а не вынесенные в абстрактный параллельный курс.

Третья конфигурация — гибридно-исполнительская, где технологии обслуживают развитие исполнительских компетенций. Речь идет о цифровом сопровождении, интерактивных партитурах, системах замедления аудио без изменения высоты, видеоанализе посадки и движения, о записи уроков с последующей разметкой ошибок. В китайских консерваторских и

педагогических университетах этот подход усиливается культурой дисциплины и высокой нормой качества, но при этом вызывает методические вопросы: как избежать превращения обучения в бесконечный самоконтроль и как сохранить живую музыкальную коммуникацию. Наблюдается, что эффективной становится практика «сжатой обратной связи», когда цифровые инструменты используются для фиксации 2–3 ключевых задач на неделю, а не для тотального контроля каждого такта. Тогда технология поддерживает осмысленную самостоятельность, а не тревожную перфекционистскую петлю [Сун Ч., 2025]. Существенно и то, что исполнительская школа предполагает передачу стилевых норм, которые далеко не всегда считываются из цифровых метрик.

Четвертая конфигурация — сетевая и смешанная, где часть курса переносится в онлайн-среду, а очные занятия превращаются в пространство практики и обсуждения. Для Китая этот формат не является экзотикой: цифровые платформы и университетские экосистемы позволяют выстраивать устойчивые контуры смешанного обучения, в том числе в массовых дисциплинах. Однако музыкальные предметы предъявляют особые требования: качество звука, задержка сигнала, авторские права, необходимость синхронности исполнения. В результате смешанная модель оправдана прежде всего для теории, истории, анализа, основ композиции и аранжировки, а также для предварительной подготовки к практическим занятиям, когда студент приходит в аудиторию уже с набросками и вопросами [Гэн Ю., 2025]. В таких курсах дидактический эффект достигается не переносом лекции в видеоформат, а перестройкой времени: аудитория освобождается для совместного слушания, для критики, для работы над ошибками, для ансамблевых ситуаций, которые плохо имитируются онлайн.

Пятая конфигурация — исследовательско-конструкторская, в которой музыкально-компьютерные технологии используются как средство постановки научно-практических задач: анализ звучащих корпусов, элементарные методы музыкальной информатики, сравнение исполнительских версий, создание датасетов, разработка учебных интерактивных материалов. Этот формат встречается в ведущих университетах и консерваториях, где есть междисциплинарные связи с факультетами информатики и медиатехнологий, а также доступ к оборудованию и научным семинарам [Zhang Mo, 2023]. Педагогически он ценен тем, что формирует у студента исследовательскую ответственность: любые цифровые метрики должны быть интерпретированы, а интерпретация требует музыкального слуха и культурного знания. Одновременно модель быстро выявляет дефицит подготовки преподавателей, поскольку требует не только владения инструментами, но и понимания логики данных и ограничений алгоритмов.

Анализ педагогических концепций показывает, что успешность указанных конфигураций зависит от того, какая теория обучения неявно лежит в основании курса. Там, где сохраняется преимущественно трансляционная парадигма, технология часто используется как средство демонстрации, усиливающее «подачу материала», но не меняющее структуру деятельности студента. Там, где принят конструктивистский взгляд, технология становится средством конструирования знания через действие: студент экспериментирует со звучанием, проверяет гипотезы, строит версии и обсуждает их в группе [Ван Т., Цай Ш., Коновалова, 2022]. Китайская университетская культура в целом демонстрирует движение к более активным моделям, но это движение неоднородно: в элитных учреждениях активные форматы поддерживаются ресурсами и академической свободой, тогда как в массовом секторе часто воспроизводится стандартизированная модель контроля. Именно поэтому вопрос о моделях преподавания нельзя сводить к вопросу оснащения; он упирается в педагогическую философию и в организацию учебного времени.

Существенную роль играет и наследие разных педагогических школ. Китайская практика музыкального образования впитала элементы европейской консерваторской традиции, а также опыт советской системы подготовки музыкантов и педагогов, где дисциплинарная строгость сочеталась с ясной методикой и иерархией требований [Сунь Ци, 2024]. В цифровой среде эта традиция проявляется в стремлении к нормативности: к четким критериям, к «правильным» решениям, к шкалам оценивания. Однако музыкально-компьютерные технологии по своей природе провоцируют вариативность: один и тот же материал может быть реализован множеством способов, и качество часто лежит не в соответствии эталону, а в целесообразности художественного решения. Это создает методическое напряжение: преподавателю приходится одновременно сохранять стандарт музыкальной грамотности и легитимировать множественность творческих исходов, не снижая требований. В такой ситуации продуктивной оказывается позиция, при которой нормативность относится к языку описания и к базовым принципам (интонация, голосоведение, форма, стиль), а вариативность — к проектным решениям, тембровому выбору и способам медийного предъявления.

Отдельный пласт проблем связан с культурной адекватностью программных средств и цифровых репрезентаций. Традиционная китайская музыка и региональные стили зачастую требуют иных представлений о высотности, тембре, ритмической пластике и исполнительских приемах. Когда обучение строится на типовых западных библиотеках тембров и на стандартных MIDI-практиках, появляется риск неявной ассимиляции материала под чужую норму. С педагогической точки зрения это особенно заметно в курсах аранжировки, где студент переносит национальные мелодические формулы в западную гармоническую схему не как осмысленное художественное решение, а как единственно доступный «шаблон» среды [Су Ю., 2025]. Решение здесь видится в дидактически продуманной работе с тембровыми библиотеками традиционных инструментов, в обсуждении ограничений цифрового строя, в привлечении полевых записей и в введении заданий, где требуется не «адаптировать» традицию, а проанализировать, что именно теряется при переводе в цифровую форму, и предложить способы компенсации средствами композиции и звукового дизайна.

Заметный вызов связан с подготовкой преподавателя. Практика показывает, что владение программой как набором операций не обеспечивает качества обучения: преподаватель должен понимать, какие именно действия студента являются образовательными, какие — вспомогательными, а какие — просто затратой времени. В терминах профессионального знания это означает необходимость целостной конфигурации предметного, педагогического и технологического компонентов, причем в музыкальном образовании к ним добавляется еще один слой — художественно-стилевой опыт, который не сводится к знанию правил [Командышко, Сю Т., 2025]. В китайских вузах нередко встречается разрыв: часть преподавателей обладает высоким исполнительским и теоретическим капиталом, но ограниченно работает в цифровой среде; другая часть уверенно действует в секвенсорах и аудиоредакторах, но не имеет достаточной методической культуры в отношении слуха, формы и стиля. Модель преподавания, основанная на музыкально-компьютерных технологиях, должна проектироваться так, чтобы компенсировать этот разрыв организационно: через совместное преподавание, через методические семинары, через внутренние мастерские обмена заданиями и критериями.

Переход к цифровым моделям обостряет вопрос оценивания. В традиционных дисциплинах существуют устоявшиеся формы контроля: диктанты, анализ, экзамен по инструменту, зачет по ансамблю. В цифровых курсах появляется соблазн оценивать «сложность проекта» по внешним признакам: числу дорожек, количеству эффектов, наличию автоматизации. Такая логика быстро

приводит к инфляции требований и к уходу от музыкального смысла. Более продуктивным оказывается критериальный подход, где предметом оценки становятся музыкальная идея, структурная ясность, соответствие стилевой задаче, качество слухового баланса, аргументированность выбора средств, а также способность студента объяснить собственные решения и продемонстрировать версии работы во времени [Сун Ч., 2025]. Это требует от преподавателя иной экспертизы: он оценивает не только конечный продукт, но и процесс, включая работу с референсами, черновые рендеры, этапы редактирования, что органично связывает цифровую деятельность с академической культурой рефлексии.

Важным наблюдением является то, что наиболее жизнеспособные модели преподавания возникают там, где технологии перестают быть отдельной дисциплиной и становятся языком междисциплинарной интеграции. Когда гармония, аранжировка, анализ и практика ансамбля связаны единым проектом, цифровая среда обеспечивает прозрачность связей: студент слышит, как теоретическое решение влияет на звучание, как фактура меняет баланс, как тембр влияет на восприятие формы. Это особенно ценно для вузов, где учебный план традиционно дробится на самостоятельные предметы и студенту трудно удерживать целостность музыкального мышления. Китайский опыт цифровизации высшего образования создает условия для таких интеграций благодаря платформенной инфраструктуре и поддержке цифровых ресурсов на государственном уровне [Ван Ц., Щирин, 2024]. Однако сама по себе инфраструктура не гарантирует появления интегративного курса; требуется методический дизайн, в котором цифровые задания имеют «сквозную» логику и подчинены общей художественно-педагогической цели.

Проблемное поле дополняется вопросом о соотношении массовости и элитарности. Цифровые технологии обещают расширение доступа: студент может работать на ноутбуке, использовать наушники, получать материалы онлайн, быстро повторять упражнения. В то же время различия в качестве оборудования, акустики, лицензий и преподавательской поддержки усиливают неравенство между вузами и даже внутри одного потока. В китайских условиях, где региональная дифференциация университетов остается существенной, модель преподавания должна быть адаптивной: она обязана иметь базовый слой, реализуемый на минимальных ресурсах, и расширенный слой для лабораторий и студий. Такой принцип позволяет избегать ситуации, когда курс «не стартует» из-за отсутствия определенного софта или оборудования, и одновременно не обедняет обучение там, где ресурсы доступны [Гэн Ю., 2025]. Педагогический смысл адаптивности — не в компромиссе с качеством, а в продуманной иерархии целей, когда базовые результаты связаны с музыкальным мышлением и слухом, а продвинутые — с производственными и исследовательскими компетенциями.

На этом фоне решение проблемы моделей преподавания в вузах Китая целесообразно формулировать как переход от инструментального внедрения технологий к построению дидактически целостной экологии курса. Такая экология включает несколько взаимосвязанных элементов: культурно и стилево релевантный музыкальный материал, сценарии деятельности студента (анализ, моделирование, проектирование, исполнение), регламентированные формы обратной связи, понятные критерии качества, а также распределение ролей между аудиторной работой и самостоятельной практикой. Технология в этой конструкции выступает как средство опосредования и как пространство фиксации версий, позволяющее студенту видеть собственное развитие во времени и обсуждать его с преподавателем на языке конкретных артефактов. При таком подходе становится возможным примирить академическую норму и творческую вариативность: первая закрепляется через язык анализа, слуховые стандарты и стилевую грамотность, вторая — через проектные решения и индивидуальные траектории внутри

заданных рамок [Ло Ц., 2025]. Жизнеспособность предложенного решения определяется не количеством цифровых модулей, а тем, насколько органично они «вшиты» в учебную деятельность и поддерживают профессиональное становление музыканта.

Заметный резерв развития связан с использованием алгоритмических и интеллектуальных инструментов, которые уже присутствуют в современных секвенсорах и обучающих системах: автоматическое распознавание высоты, темпа, аккордов, генерация аккомпанемента, рекомендации по сведению. В учебных курсах они могут быть продуктивны только при условии педагогической проблематизации: студент должен понимать, что алгоритм предлагает вероятностное решение, основанное на корпусах и допущениях, и что художественная ответственность не делегируется машине. Перспектива здесь связана с развитием критической технологической грамотности музыканта, который умеет использовать интеллектуальные инструменты как черновой материал и как повод для анализа, а не как окончательный авторитет [Zhang Mo, 2023]. Для китайского университетского контекста это особенно значимо, поскольку быстрый технологический прогресс и высокая скорость внедрения цифровых сервисов могут опережать методическую культуру их педагогического освоения.

Заключение

Модели преподавания музыкальных дисциплин в вузах Китая на основе музыкально-компьютерных технологий обнаруживают устойчивую тенденцию к смещению центра тяжести от демонстрации и репродукции к проектно-аналитической деятельности, где студент становится не только исполнителем указаний, но и автором решений, фиксируемых в цифровых артефактах. При этом наиболее содержательные педагогические эффекты проявляются не там, где технология добавляется к традиционному курсу, а там, где она меняет структуру учебной деятельности: появляется возможность работать с версиями, обсуждать процесс, разворачивать анализ звучания в конструктивные действия и связывать теорию с практикой через слышимый результат. Важнейшим условием остается сохранение художественного измерения образования, без которого цифровая грамотность превращается в технику ради техники.

Китайский контекст подчеркивает необходимость культурно адекватного использования цифровых средств: универсальные стандарты цифровой репрезентации звучания способны незаметно навязывать нормы, не совпадающие с национальными исполнительскими и ладовыми практиками. Методическая перспектива здесь связана с развитием курсов, где технологии помогают выявлять специфику традиции, а не растворять ее в усредненном тембровом и строевом шаблоне, а также с укреплением междисциплинарных связей между музыкальной теорией, историей, анализом, композиционными практиками и медийным производством. Профессиональная подготовка преподавателя становится ключевым ресурсом, поскольку именно он удерживает баланс между нормативностью музыкального языка и вариативностью творческого решения.

Предложенное понимание решения проблемы сводится к построению дидактически целостной экологии курса, где цифровая среда задает не просто инструментарий, а логику учебного движения: от слухового и понятийного анализа к конструированию звучания, от индивидуальной практики к коллективной экспертизе, от технического навыка к художественно обоснованному выбору. Такая экология требует прозрачных критериев качества, регламентированных форм обратной связи и адаптивного дизайна, учитывающего неоднородность ресурсной базы университетов. В этом случае музыкально-компьютерные технологии становятся не внешней модернизацией, а внутренним механизмом обновления

университетской музыкальной педагогики, способным поддерживать и академическую строгость, и современную профессиональную мобильность выпускника.

Библиография

1. Ван, Т. Особенности преподавания музыкальных дисциплин в Китае / Т. Ван, Ш. Цай, С. А. Коновалова // Научное отражение. – 2022. – № 3 (29). – С. 5-10.
2. Ван, Ц. К вопросу о процессе становления фортепианной исполнительской культуры китайских студентов-пианистов в вузах Китая / Ц. Ван, Д. В. Ширин // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 14, № 7-1. – С. 102-108.
3. Гэн, Ю. К вопросу совершенствования подготовки будущих учителей музыки в вузах Китая / Ю. Гэн // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 7. – С. 270-274.
4. Командышко, Е. Ф. Теоретическая модель формирования исполнительского мастерства китайских студентов-скрипачей / Е. Ф. Командышко, Т. Сю // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2025. – № 5. – С. 215-221.
5. Ли, А. Методологические подходы к интеграции русского оперного репертуара в учебные программы китайских музыкальных вузов: преодоление языковых и технических барьеров / А. Ли // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – № 5-2. – С. 213-224.
6. Ло, Ц. Кросс-культурный подход к освоению содержания музыкально-психологических дисциплин студентами из Китайской Народной Республики / Ц. Ло // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2025. – № 6. – С. 279-284.
7. Мансурова, А. П. К вопросу о роли русской музыки в современном музыкальном образовании Китая / А. П. Мансурова, Я. Цзинюй // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2023. – № 8. – С. 313-318.
8. Су, Ю. Использование цифровых технологий в обучении игре на саксофоне / Ю. Су // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – № 10-2. – С. 209-216.
9. Сун, Ч. Теоретические основы фортепианного аккомпанемента в китайских музыкальных колледжах: анализ учебных планов и методик преподавания / Ч. Сун // Человек. Социум. Общество. – 2025. – № 10. – С. 26-31.
10. Сунь, Ци. Преподавание музыки с использованием компьютерных технологий в общеобразовательном пространстве Китайской Народной Республики / Ци Сунь // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 211-220.
11. У, Ц. Структурно-функциональная модель организации системы музыкально-педагогического образования обучающихся из Китайской Народной Республики на основе аксиологического подхода / Ц. У // Глобальный научный потенциал. – 2022. – № 10 (139). – С. 66-68.
12. Ян, Ц. Формирование у китайских обучающихся-музыкантов расширенных профессиональных компетенций посредством освоения музыки России: инструктивно-методическая модель / Ц. Ян, А. П. Мансурова // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2025. – № 4. – С. 244-252.
13. Янь, Кэ. Китайские художественные песни с фортепианным сопровождением: методика преподавания в художественных вузах / Кэ Янь // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 8. – С. 89-93.
14. Ююань, С. Роль традиционной музыки в современном музыкальном образовании Китая / С. Ююань // Управление образованием: теория и практика. – 2022. – № 6 (52). – С. 90-94.
15. Zhang, Mo. The context and development approach of China minority music education in the internet age / Mo Zhang // Voprosy Istorii. – 2023. – № 3-2. – С. 214-221.

Models of Teaching Musical Disciplines in Chinese Universities Based on Music and Computer Technologies

Zhang Jinhan

Postgraduate Student,
Herzen State Pedagogical University of Russia,
191186, 48, Moika river embankment, Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: 582305917@qq.com

Abstract

The article analyzes the transformation of music education for ethnic minorities in China under the conditions of digitalization and the expansion of internet communications, which changes both the mechanisms for preserving traditions and the methods of their pedagogical representation. The cultural and historical prerequisites for the formation of educational practices focused on local musical languages, ritual and instrumental traditions, as well as their integration into the national educational space are revealed. It is shown that network platforms and multimedia resources simultaneously enhance the accessibility of learning and accelerate the exchange of repertoires and methods, but create risks of standardization, commercialization, and loss of contextual authenticity when transferring music from its living environment to virtual formats. Approaches to building digital educational ecosystems are discussed: creating archives and databases, developing interactive courses, applying distance mentoring, supporting communities of tradition bearers, and including regional materials in school and university curricula. The importance of aligning technological solutions with cultural sensitivity and the ethics of presenting intangible heritage, as well as the necessity of training educators capable of combining modern teaching tools with traditional forms of transmission, is substantiated.

For citation

Zhang Jinhan (2026) Modeli prepodavaniya muzykal'nykh distsiplin v vuzakh Kitaya na osnove muzykal'no-komp'yuternykh tekhnologiy [Models of Teaching Musical Disciplines in Chinese Universities Based on Music and Computer Technologies]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 129-130. DOI: 10.34670/AR.2026.25.19.014

Keywords

Music education in China, music teaching methodology, piano accompaniment, computer technologies in education, therapeutic function of musical art.

References

1. Geng, Yu. (2025) K voprosu sovershenstvovaniya podgotovki budushchikh uchiteley muzyki v vuzakh Kitaya [On the issue of improving the training of future music teachers in Chinese universities]. Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye, 7, 270-274.
2. Komandyshko, E. F., & Xu, T. (2025) Teoreticheskaya model' formirovaniya ispolnitel'skogo masterstva kitayskikh studentov-skripachey [Theoretical model for the formation of performing skills of Chinese violin students]. Bulletin of the International Centre of Art and Education, 5, 215-221.
3. Li, A. (2025) Metodologicheskiye podkhody k integratsii russkogo opernogo repertuara v uchebnyye programmy kitayskikh muzykal'nykh vuzov: preodoleniye yazykovykh i tekhnicheskikh barierov [Methodological approaches to integrating Russian opera repertoire into the curricula of Chinese music universities: overcoming linguistic and technical barriers]. Upravleniye obrazovaniyem: teoriya i praktika, 5-2, 213-224.
4. Luo, Q. (2025) Kross-kul'turnyy podkhod k osvoyeniyu soderzhaniya muzykal'no-psikhologicheskikh distsiplin studentami iz Kitayskoy Narodnoy Respubliki [Cross-cultural approach to mastering the content of musical and psychological disciplines by students from the People's Republic of China]. Bulletin of the International Centre of Art and Education, 6, 279-284.
5. Mansurova, A. P., & Jinyu, Ya. (2023). K voprosu o roli russkoy muzyki v sovremennom muzykal'nom obrazovanii Kitaya [On the role of Russian music in contemporary music education in China]. Mezhkul'turnoye vzaimodeystviye v sovremennom muzykal'no-obrazovatel'nom prostranstve, 8, 313-318.
6. Su, Yu. (2025) Ispol'zovaniye tsifrovykh tekhnologiy v obuchenii igre na saksofone [The use of digital technologies in teaching saxophone]. Upravleniye obrazovaniyem: teoriya i praktika, 10-2, 209-216.
7. Sun, Ch. (2025) Teoreticheskiye osnovy fortepiannogo akkompanementa v kitayskikh muzykal'nykh kolledzhakh: analiz uchebnykh planov i metodik prepodavaniya [Theoretical foundations of piano accompaniment in Chinese music colleges: analysis of curricula and teaching methods]. Chelovek. Sotsium. Obshchestvo, 10, 26-31.

8. Sun, Qi. (2024). Prepodavaniye muzyki s ispol'zovaniyem komp'yuternykh tekhnologiy v obshcheobrazovatel'nom prostranstve Kitayskoy Narodnoy Respubliki [Teaching music using computer technologies in the general education space of the People's Republic of China]. Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii, 6, 211-220.
9. Wang, T., Cai, Sh., & Konovalova, S. A. (2022). Osobennosti prepodavaniya muzykal'nykh distsiplin v Kitaye [Features of teaching musical disciplines in China]. Nauchnoye otrazheniye, 3(29), 5-10.
10. Wang, Q., & Shchirin, D. V. (2024). K voprosu o protsesse stanovleniya fortepiannoy ispolnitel'skoy kul'tury kitayskikh studentov-pianistov v vuzakh Kitaya [On the process of formation of piano performance culture of Chinese piano students in Chinese universities]. Pedagogicheskiy zhurnal, 14(7-1), 102-108.
11. Wu, Q. (2022). Strukturno-funktsional'naya model' organizatsii sistemy muzykal'no-pedagogicheskogo obrazovaniya obuchayushchikhsya iz Kitayskoy Narodnoy Respubliki na osnove aksiologicheskogo podkhoda [Structural-functional model of organizing the system of musical and pedagogical education for students from the People's Republic of China based on the axiological approach]. Global'nyy nauchnyy potentsial, 10(139), 66-68.
12. Yan, Ke. (2025) Kitayskiye khudozhestvennyye pesni s fortepiannym soprovozhdeniyem: metodika prepodavaniya v khudozhestvennykh vuzakh [Chinese art songs with piano accompaniment: teaching methods in art universities]. Vestnik pedagogicheskikh nauk, 8, 89-93.
13. Yang, Q., & Mansurova, A. P. (2025) Formirovaniye u kitayskikh obuchayushchikhsya-muzykantov rasshirennykh professional'nykh kompetentsiy posredstvom osvoyeniya muzyki Rossii: instruktivno-metodicheskaya model' [Formation of extended professional competencies among Chinese music students through the study of Russian music: an instructional and methodological model]. Bulletin of the International Centre of Art and Education, 4, 244-252.
14. Yuyuan, S. (2022). Rol' traditsionnoy muzyki v sovremennom muzykal'nom obrazovanii Kitaya [The role of traditional music in contemporary music education in China]. Upravleniye obrazovaniyem: teoriya i praktika, 6(52), 90-94.
15. Zhang, Mo. (2023). The context and development approach of China minority music education in the internet age. Voprosy Istorii, 3-2, 214-221.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 37.091.33 **DOI: 10.34670/AR.2026.16.37.015**

Место детских произведений Сергея Прокофьева в музыкальном обучении Китая в контексте российско-китайского педагогического взаимодействия

Чжэн Наньцзяо

Аспирант,
Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена,
191186, Российская Федерация, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48;
e-mail: 582305917@qq.com

Аннотация

Статья рассматривает роль детских сочинений Сергея Прокофьева в современной системе музыкального обучения Китая на фоне интенсивной институциональной перестройки, роста конкурсно-экзаменационных траекторий и усложнения репертуарной политики. Показано, что прокофьевский материал функционирует не как нейтральное пополнение учебного списка, а как культурно-педагогический ресурс, по-разному «включающийся» в российской и китайской образовательных логиках. Выявляется, что в китайской практике эти произведения способны расширять «нормативный слух» учащегося за счет смещенной акцентности, моторики, остинатности, графичной артикуляции и модернистской интонационности, при этом не разрывая связь с ясностью формы. Анализ подчеркивает особую продуктивность симфонической сказки «Петя и волк» как модели тембрового повествования и тренировки последовательного слушания, а также амбивалентность освоения цикла «Детская музыка», часто редуцируемого до нотной точности в ущерб жанровой маске, гротеску и «культурному чтению». Сопоставление педагогических традиций фиксирует различия в конструировании учебной задачи: приоритет художественно-интонационного смысла в российской школе и тенденцию к опоре на предсказуемость технического результата в китайской, что вступает в напряжение со стилистическими требованиями Прокофьева. Обосновывается необходимость интеграции слушательских и инструментальных практик и развития устойчивых форм российско-китайского методического сотрудничества, включая двуязычные комментарии и проектирование учебных модулей, обеспечивающих культурно адресную интерпретацию.

Для цитирования в научных исследованиях

Чжэн Наньцзяо. Место детских произведений Сергея Прокофьева в музыкальном обучении Китая в контексте российско-китайского педагогического взаимодействия // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 139-140. DOI: 10.34670/AR.2026.16.37.015

Ключевые слова

Прокофьев, Китай, музыкальное обучение, детские сочинения, педагогика, российско-китайское взаимодействие.

Введение

Музыкальное образование в Китае на протяжении последних десятилетий переживает фазу интенсивного институционального и содержательного переустройства: расширяются сети детских музыкальных школ, укрепляются связи между общеобразовательным и предпрофессиональным звеном, активно развивается система конкурсно-экзаменационных траекторий. На этом фоне репертуарная политика становится не просто вопросом «что играть», а механизмом формирования культурной оптики ученика, его слухового опыта, норм художественного мышления и ценностных ориентиров. В этой репертуарной политике русская музыка занимает устойчивое место, а детские произведения Сергея Прокофьева выделяются тем, что соединяют классическую дисциплину формы с языком XX века, предъявляя ребенку современность как естественную среду музицирования Вэнь, 2022]. Значимость данного пласта репертуара в китайской практике часто ощущается педагогами интуитивно, но нуждается в теоретической артикуляции в контексте российско-китайского педагогического взаимодействия и сопоставления образовательных логик двух традиций.

Взаимодействие России и Китая в области музыкальной педагогики исторически было не эпизодическим, а структурообразующим: советская модель специального музыкального образования, практики классового преподавания, представления о «школе звука» и о приоритете художественного образа над техническим набором навыков вошли в китайские консерватории и детские школы как значимый ориентир [Чжоу Чжоу, 2023]. Вместе с тем китайская образовательная культура привнесла собственную нормативность: высокую ценность систематичности, уважение к экзаменационным маршрутам, особую роль семьи в учебной мотивации, склонность к раннему выстраиванию «длинной дистанции» подготовки. В результате возникает особая среда, где один и тот же репертуар — в том числе прокофьевский — начинает работать иначе, чем в российской детской музыкальной школе: меняются приоритеты интерпретации, способы распределения трудности, методический язык, а подчас и сама педагогическая цель.

Детские сочинения Прокофьева — от фортепианного цикла «Детская музыка» до симфонической сказки «Петя и волк» — представляют редкий для педагогического репертуара тип художественного материала: они не снижают художественную планку ради «детскости», но организуют сложность в форме, доступной детскому восприятию. В педагогическом отношении это означает возможность раннего приобщения к интонационному и ритмическому словарю модернизма без разрыва с традицией кантилены и ясной периодики [Гайдай, 2024]. Китайский контекст добавляет к этому еще одно измерение: Прокофьев может выступать медиатором между «академическим европейским» каноном и потребностью современной китайской школы сохранять открытость к обновлению языка, не разрушая дисциплинарной основы.

Проблема, однако, заключается в том, что место прокофьевских детских произведений в китайском музыкальном обучении часто определяется либо привычкой (как частью русско-советского наследия), либо прагматикой экзаменационных списков, либо отдельными личными предпочтениями педагогов. В таком положении утрачивается возможность целостного осмысления: какие именно компетенции — слуховые, ритмические, исполнительские, смыслообразующие — эти сочинения формируют; как они соотносятся с китайскими образовательными стандартами и локальными «школами» исполнительства; каким образом российско-китайское педагогическое взаимодействие может превратить репертуар в пространство совместного методического творчества. Вопрос не сводится к «расширению

списка произведений»; речь идет о том, чтобы увидеть в прокофьевском детском репертуаре культурно-педагогический ресурс, способный поддержать диалог традиций и одновременно обновить практику обучения музыке.

Материалы и методы исследования

Материальную основу исследования составили теоретические и методические источники, отражающие российскую и китайскую традиции музыкального образования, а также корпус музыкальных текстов, относящихся к детским произведениям Сергея Прокофьева и их педагогическим интерпретациям. В качестве эмпирического поля рассматривались типовые репертуарные линейки детских музыкальных школ и предпрофессиональных программ, ориентированные на фортепианное обучение и на слушательские курсы, где «Петя и волк» используется как модель синтеза слова и оркестрового тембра [Юй Ян, Кузнецова, 2024]. Дополнительно учитывались методические комментарии педагогов, отраженные в учебных пособиях и публичных мастер-классах, поскольку именно они демонстрируют, какие аспекты музыкального текста реально «работают» в классе и какие трудности оказываются устойчивыми.

Методологически работа опиралась на сравнительно-педагогический подход, позволяющий соотнести нормативные ожидания двух образовательных культур: российской, где традиционно сильна идея художественно-образного воспитания и опережающего развития слуха, и китайской, где акцент часто смещается к управляемости результата, последовательности ступеней и высокой роли внешней оценки. Внутри этого сравнения применялся историко-культурный анализ, учитывающий траектории русско-китайского обмена в сфере музыкального образования в XX–XXI веках и механизмы переноса педагогических моделей [Лу Цзячан, 2025]. Принципиальным было удержание не «каталога фактов», а логики формирования педагогических смыслов: почему один и тот же репертуар встраивается в разные учебные сценарии и как меняется его функция.

На уровне анализа музыкального материала использовались элементы музыковедческого и исполнительско-методического прочтения: рассматривались особенности ритмической организации, артикуляции, фактуры, гармонического языка, тембровой образности и жанровых аллюзий, определяющих дидактический потенциал произведений. Параллельно привлекались концепции развивающего обучения и деятельностного подхода, позволяющие описывать освоение произведения как разворачивание действия — от слухового предвосхищения к моторике и далее к смысловому образу [Цзи Ш., 2021]. Это важно именно для прокофьевского материала, где «техническая задача» часто маскируется художественным жестом, и педагогическое решение состоит не в изоляции трудности, а в ее включении в образ.

Интерпретация полученных наблюдений осуществлялась через призму ключевых педагогических школ и подходов музыкального воспитания, не как набор «методик», а как систем ценностей и способов организации учебного опыта. В российской линии учитывались представления о пианистической школе и художественном слухе, о приоритете интонационной задачи и качестве звука как носителе смысла; в международном контексте — идеи активного музицирования и телесно-ритмического освоения, значимые для детской аудитории [Андреева, 2024]. В китайской перспективе принимались во внимание особенности экзаменационно-рейтинговой инфраструктуры и культура «учебного маршрута», влияющая на выбор темпа введения модернистского языка и на то, какие произведения считаются «рациональными» для конкретного уровня подготовки.

Результаты и обсуждение

Педагогическая продуктивность детских произведений Прокофьева в китайском обучении проявляется прежде всего в том, что они расширяют границы «нормативного слуха» учащегося. Если ранний репертуар во многих школах строится вокруг предсказуемой тональной логики и устойчивых фактурных клише, то прокофьевская интонационность — при внешней ясности — настойчиво вводит ребенка в мир смещенных акцентов, неожиданных регистровых решений, остинатных структур, «сухой» моторики и особой пластики фразы [Андреева, 2024]. В китайском классе, где нередко доминирует установка на безошибочность и контролируемую «красоту звука», этот материал оказывает парадоксально освобождающий эффект: допускается и даже требуется иной тип звучания — более графичный, рельефный, иногда нарочито «непевучий», но художественно мотивированный.

Заметным оказывается и культурно-коммуникативный аспект. «Петя и волк» в китайской аудитории часто работает как ранняя модель музыкального повествования, где тембр и интонация становятся «персонажами», а слушатель получает опыт распознавания смысла не по словам, а по оркестровой ткани. В условиях, когда часть детей начинает музыкальное обучение на фоне высокой информационной насыщенности и фрагментарного внимания, такая композиция возвращает ценность последовательного слушания, удержания сюжетной линии, различения тембровых ролей, что напрямую связано с формированием музыкально-аналитического мышления [Цзэн В. Б., 2025]. Китайские педагоги нередко подчеркивают, что успешное освоение этой партитуры в слушательских курсах повышает интерес ребенка к оркестру как к «живому организму», а не как к абстрактному набору инструментов.

Фортепианный цикл «Детская музыка» в китайской практике имеет двойственную судьбу. С одной стороны, он воспринимается как «средний уровень сложности», пригодный для перехода от элементарных пьес к более крупным формам; с другой — его художественная требовательность иногда недооценивается, и тогда педагог ограничивается метрономической точностью и «правильными нотами». Между тем именно этот цикл содержит тщательно выстроенную лабораторию образов и движений: здесь ребенок встречается с жанровой маской, с гротеском, с танцевальностью и маршем, с лирикой без салонной сладости, что развивает вкус и критичность слуха [Чжан Ю., 2023]. В российских традициях подобный материал часто вводят как средство формирования художественного воображения и работы с интонацией; китайской школе он способен дать то же самое, если методическая рамка смещается от экзаменационного результата к «культурному чтению» текста.

Сопоставление педагогических школ показывает, что различия проявляются не в оценке композитора, а в способе конструирования учебной задачи. Российская пианистическая школа, в широком смысле, традиционно исходит из «вертикали смысла»: звук — фраза — образ — форма, где техника рассматривается как производная от художественной воли, а не как автономная дисциплина. Это наследие формировалось в консерваторской и школьной традиции и транслировалось в Китай в разные исторические периоды через преподавателей и учебные линии [Ху Я., 2021]. В китайской практике нередко наблюдается обратная последовательность, где художественная задача подключается после стабилизации моторного навыка и темпа, а репертуар выбирается с учетом «предсказуемости освоения». Прокофьев, однако, сопротивляется чисто техническому освоению: его музыка устроена так, что смысл возникает из артикуляции, из ритмической энергии, из логики акцента, и потому «позднее подключение образа» ведет к стилистической нейтрализации.

Интересно, что в китайских центрах музыкального образования формируются собственные локальные «школы» интерпретации русской музыки. В одной линии, условно академически-консерваторской, доминирует идеал кристальной точности и благородного звука при максимально аккуратной педализации; в другой, более «сценической», ценится яркость, эффектность, уверенная динамическая перспектива. Прокофьевский детский репертуар обнаруживает преимущества и риски обеих линий: первая обеспечивает чистоту фактуры, но может сгладить гротеск и моторную дерзость; вторая дает темперамент, но иногда приводит к перегрузке звучания и утрате стилистической прозрачности [Гайдай, 2023]. Российско-китайский обмен в этой точке особенно продуктивен: он позволяет обсуждать не «правильность» в абстрактном смысле, а стилистическую функциональность конкретного приема.

Системы музыкального воспитания, ориентированные на активное музицирование, ритмическое движение и ансамблевость, также дают важный угол зрения на Прокофьева. Ритмическая природа многих детских пьес композитора позволяет выстраивать урок не как статичную работу за инструментом, а как чередование слуховых, двигательных и исполнительских действий. В китайской начальной школе, где общий музыкальный урок часто включает коллективное пение и элементарное инструментальное сопровождение, прокофьевские ритмоформулы могут становиться материалом для телесно-ритмической импровизации и элементарного ансамбля, после чего ребенок легче переносит ощущение пульса на фортепиано [Лю Лу, 2023]. Здесь проявляется сходство с идеями деятельностного обучения: музыкальный смысл закрепляется в действии, а не только в объяснении.

Не менее важен вопрос о том, что именно понимается под «детским произведением» в профессиональной культуре. В российской традиции «детскость» часто трактуется как адресация исполнителю-ребенку при сохранении высокой художественной нормы; в китайской практике нередко сохраняется бытовое представление, будто «детская музыка» обязана быть упрощенной, «милой», функциональной. Прокофьев разрушает этот стереотип: его детские пьесы могут быть колкими, ироничными, угловатыми, а «Петя и волк» — вовсе не простая сказка, а тонкая модель тембровой драматургии. Педагогическая ценность здесь заключается в раннем воспитании эстетической взрослости без преждевременной усложненности формы, и это особенно значимо для китайской аудитории, где высокие ожидания родителей иногда подталкивают к ускоренному «взрослению» репертуара в сторону виртуозности [Чжао С., 2025]. Прокофьев предлагает иной путь: взросление слуха и образного мышления без гонки за внешней трудностью.

В репертуарной политике китайских детских школ и частных студий заметно влияние экзаменационных систем и конкурсов, задающих перечни «подходящих» произведений и закрепляющих представление о «ступенях» сложности. Детские пьесы Прокофьева то входят, то выпадают из этих перечней в зависимости от региона и конкретной программы, что приводит к неоднородности практики. Теоретический анализ показывает, что прокофьевский материал логичнее рассматривать не как набор отдельных номеров, а как репертуарный мост между романтической кантиленой и современным ритмо-интонационным словарем. В российской школе подобные мосты традиционно выстраиваются через последовательность «Чайковский — Шуман — Прокофьев», где ребенок учится различать не только жанр, но и стиль эпохи; китайская школа выигрывает, когда подобная последовательность становится осмысленной частью программы, а не случайным набором «красивых пьес» [Лю Лу, Бакланова, 2025]. Тогда экзаменационная логика не отменяется, но становится вторичной по отношению к логике художественного развития.

Стилистические трудности прокофьевского языка в китайском классе во многом связаны с артикуляционной культурой. Типичная ошибка — стремление «сгладить» ритмический рельеф, сделать звук одинаково округлым, что влечет потерю характерности. Здесь особенно важна работа с понятием жеста: Прокофьевская фактура часто требует «речевой» артикуляции, где стаккато и акцент не механические, а смысловые. Российская методическая традиция предлагает богатый язык образных ассоциаций и «пластических» объяснений, которые легко переводятся в китайский контекст при наличии качественного методического перевода и педагогического посредничества. Российско-китайское взаимодействие в формате совместных семинаров и мастер-классов дает эффект именно потому, что демонстрирует телесность звука и связь техники с образом, а не только «секреты» аппликатуры.

Рассмотрение «Пети и волка» в контексте китайского музыкального обучения выявляет еще одну проблему: неравномерность интеграции слушательских курсов и инструментальных занятий. В российских ДМШ связь между слушанием, сольфеджио и специальностью обычно институционально закреплена, пусть и не всегда идеально реализована. В Китае, особенно вне крупных городов, индивидуальные занятия по инструменту могут существовать почти автономно от системного слухового обучения, что делает оркестровую сказку внешним «культурным событием», но не регулярным учебным инструментом. Между тем прокофьевская партитура позволяет выстроить интегративный модуль: распознавание тембров, перевод тембровых характеристик в фортепианные приемы, развитие внутреннего слуха через «персонажные» темы, освоение элементарной формы и драматургии. Теоретически такой модуль выступает как средство согласования российской традиции комплексного музыкального развития с китайской практикой индивидуализированного инструментального маршрута.

Важным пластом обсуждения становится вопрос о педагогическом переводе — не только языковом, но и культурном. Для китайского ребенка многие образные коды европейской сказки и русской музыкальной иронии не являются самоочевидными. Отсюда возникает методическая необходимость: предлагать не готовую «интерпретацию», а пространство культурного сопоставления, где сюжет, характеры, тембры и ритмы связываются с опытом ребенка, с китайскими сказочными архетипами, с привычными моделями театра и анимации. Такая стратегия не упрощает музыку, а делает ее адресной, снижая риск формального исполнения. В этом смысле Прокофьев особенно удобен: его музыка внятна по жесту и пластике, она хорошо переносит рассказ, рисунок, театрализацию, не превращаясь в иллюстративный фон.

Теоретический анализ педагогических концепций позволяет обозначить решение проблемы «места» прокофьевских детских произведений как решения структурного, а не репертуарного характера. Во-первых, требуется фиксация функций этого репертуара: развитие современного слуха, ритмической компетентности, стилевого различения, способности к образно-драматургическому чтению, навыков ансамблевого и слушательского взаимодействия. Во-вторых, эти функции должны быть разнесены по ступеням обучения: в начальном звене — через ритмо-образные задания и слушание «Пети и волка»; в среднем — через систематическое включение пьес из «Детской музыки» как стилевого моста; в предпрофессиональном — через более сложные прокофьевские тексты, где закрепляется стиль и формируется исполнительская самостоятельность. В-третьих, российско-китайское взаимодействие целесообразно перевести из режима разовых гастролей и конкурсов в режим совместного методического конструирования: двуязычные комментарии к произведениям, сценарии интегрированных уроков «слушание–фортепиано–ансамбль», программы повышения квалификации, где

китайские педагоги получают доступ к российской исполнительской логике, а российские — к китайской организационной дисциплине и технологичности образовательных маршрутов.

Прокофьевский детский репертуар оказывается особенно перспективным и с точки зрения воспитания музыкальной субъектности. Он не терпит чисто имитационного подхода: даже в простых пьесах ученик должен принимать решения об артикуляции, о характере, о динамической перспективе, иначе музыка «не складывается». Китайская образовательная среда, где сильна установка на образец и на авторитет учителя, здесь получает возможность мягко разворачивать пространство выбора, не разрушая уважения к дисциплине. Российская традиция художественного воспитания, в свою очередь, может обогатиться китайским вниманием к регулярности, к планированию и к прозрачной диагностике прогресса, если эти инструменты используются не для давления, а для поддержки осмысленной работы.

Заключение

Место детских произведений Сергея Прокофьева в музыкальном обучении Китая определяется не количеством включений в репертуарные списки, а теми педагогическими функциями, которые школа готова за ними признать. Эти сочинения обладают редким качеством: они вводят ребенка в художественный мир XX века без искусственного «облегчения» языка и одновременно сохраняют ясность формы, необходимую для раннего обучения. Китайская практика получает через них ресурс развития современного слуха, ритмической свободы, стилевой чувствительности и навыка музыкального повествования, особенно заметный в работе со сказкой «Петя и волк» и фортепианным циклом «Детская музыка».

Различия российских и китайских педагогических традиций проявляются прежде всего в способе постановки учебной задачи и в логике движения от техники к образу. Прокофьевский материал показывает ограниченность подхода, где художественный смысл подключается постфактум: здесь техника и образ взаимно обусловлены, а интерпретация становится частью освоения фактуры и ритма. Продуктивный путь лежит в интеграции слухового, исполнительского и культурно-смыслового компонентов обучения, когда слушание и инструментальная практика не расходятся по параллельным траекториям, а поддерживают друг друга.

Решение обозначенной проблемы видится в создании устойчивой модели российско-китайского педагогического взаимодействия вокруг прокофьевского детского репертуара как вокруг общего методического поля. Речь идет о совместном проектировании учебных модулей, двуязычных методических материалов, о системной подготовке педагогов к стилистически точной и культурно адресной интерпретации, а также о выстраивании преемственности между уровнями обучения. В такой модели Прокофьев перестает быть «еще одним композитором из списка» и становится точкой сборки, где встречаются дисциплина формы, свобода художественного жеста и культурный диалог, необходимый современному музыкальному образованию.

Библиография

1. Андреева, Н. П. Педагогическая специфика имплементации русской музыкальной традиции в вокальном искусстве Китая / Н. П. Андреева // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2024. – № 4 (103). – С. 204-212.

2. Вэнь, С. Воздействие советской школы фортепианного искусства на китайскую / С. Вэнь // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 5. – С. 115-118.
3. Гайдай, П. В. Проблемы изучения китайской фортепианной музыки российскими студентами-пианистами: к вопросу о межкультурном диалоге в музыкальном образовании / П. В. Гайдай // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 11. – С. 248-251.
4. Гайдай, П. В. Эволюция подходов к реализации педагогического потенциала детских фортепианных циклов китайских композиторов: аспекты применения в российском музыкальном образовании / П. В. Гайдай // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 9. – С. 22-25.
5. Лу, Цзячан. Особенности вокальной подготовки китайских исполнителей к партиям в русских операх / Цзячан Лу // Искусство и образование. – 2025. – № 9 (161). – С. 77-92.
6. Лю, Лу. Воспитательный и дидактический потенциал детской фортепианной музыки С. С. Прокофьева в музыкальном образовании детей в Китае / Лу Лю // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2023. № 3 (70). – С. 60-66.
7. Лю, Лу. Воспитание интереса китайских школьников к детской фортепианной музыке С. С. Прокофьева / Лу Лю, Т. И. Бакланова // Наука и школа. – 2025. – № 1-1. – С. 144-153.
8. У, Х. Традиции русской композиторской школы в воспитании современного музыканта: методический аспект / Х. У // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – № 9-2. – С. 267-276.
9. Ху, Я. Современная фортепианная педагогика в Китае в контексте российско-китайских образовательных и культурных связей / Я. Ху // Вопросы истории. – 2021. – № 12-3. – С. 151-161.
10. Цзи, Ш. Сольфеджио в Китае: от заимствованного опыта к современной практике / Ш. Цзи // Музыковедение. – 2021. – № 5. – С. 40-44.
11. Цзэн, В. Б. Влияние русских скрипачей на китайский скрипичный жанр / В. Б. Цзэн // Человек. Социум. Общество. – 2025. – № 1. – С. 72-78.
12. Чжан, Ю. К вопросу о взаимодействии российских и китайской системы обучения хоровому дирижированию / Ю. Чжан // Человек. Социум. Общество. – 2023. – № 2. – С. 39-42.
13. Чжао, С. Особенности освоения китайскими студентами теории формообразования классического вокального искусства в российских музыкально-педагогических вузах / С. Чжао // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – № 10-2. – С. 271-280.
14. Чжоу, Чжоу. Детский хор Сучжоу «Уюнь» под управлением Ван Чао: современная модель хорового исполнительства в Китае / Чжоу Чжоу // ACADEMIA: музыкознание, исполнительство, педагогика. – 2023. – № 4 (9). – С. 63-69.
15. Юй, Ян. Об актуальности проблемы освоения российского детского вокального репертуара китайскими студентами в педагогическом университете / Ян Юй, Е. О. Кузнецова // Социокультурная антропология. – 2024. № 4. – С. 54-58.

The Place of Sergei Prokofiev's Children's Works in China's Music Education in the Context of Russian-Chinese Pedagogical Cooperation

Zheng Nanjiao

Postgraduate Student,
Herzen Russian State Pedagogical University,
191186, 48, Moika river embankment, Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: 582305917@qq.com

Abstract

The article examines the role of Sergei Prokofiev's children's compositions in the modern system of music education in China against the backdrop of intensive institutional restructuring, the growth of competitive-examination trajectories, and the increasing complexity of repertoire policy. It is shown that Prokofiev's material functions not as a neutral addition to the educational list, but as a cultural-pedagogical resource that is "activated" differently within the Russian and Chinese educational logics. It is revealed that in Chinese practice, these works are capable of expanding the

student's "normative hearing" through shifted accentuation, motor skills, ostinato, graphic articulation, and modernist intonation, while not breaking the connection with clarity of form. The analysis highlights the particular productivity of the symphonic tale "Peter and the Wolf" as a model of timbral narration and training in sustained listening, as well as the ambivalence of mastering the cycle "Children's Music," often reduced to notational accuracy at the expense of genre mask, grotesquerie, and "cultural reading." A comparison of pedagogical traditions reveals differences in the construction of the educational task: the priority of artistic-intonational meaning in the Russian school and the tendency to rely on the predictability of technical results in the Chinese one, which creates tension with the stylistic requirements of Prokofiev. The necessity of integrating listening and instrumental practices and developing sustainable forms of Russian-Chinese methodological cooperation is substantiated, including bilingual commentaries and the design of educational modules that ensure culturally targeted interpretation.

For citation

Zheng Nanjiao (2026) Mesto detskikh proizvedeniy Sergeya Prokofyeva v muzykal'nom obuchenii Kitaya v kontekste rossiysko-kitayskogo pedagogicheskogo vzaimodeystviya [The Place of Sergei Prokofiev's Children's Works in China's Music Education in the Context of Russian-Chinese Pedagogical Cooperation]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 139-140. DOI: 10.34670/AR.2026.16.37.015

Keywords

Prokofiev, China, music education, children's compositions, pedagogy, Russian-Chinese cooperation.

References

1. Andreeva, N. P. (2024). Pedagogicheskaya spetsifika implementatsii russkoy muzykal'noy traditsii v vokal'nom iskusstve Kitaya [Pedagogical specificity of the implementation of Russian musical tradition in the vocal art of China]. Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta, 4(103), 204-212.
2. Gaidai, P. V. (2023). Problemy izucheniya kitayskoy fortepiannoy muzyki rossiyskimi studentami-pianistami: k voprosu o mezhkul'turnom dialoge v muzykal'nom obrazovanii [Problems of studying Chinese piano music by Russian piano students: on the issue of intercultural dialogue in music education]. Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye, 11, 248-251.
3. Gaidai, P. V. (2024). Evolyutsiya podkhodov k realizatsii pedagogicheskogo potentsiala detskikh fortepiannykh tsiklov kitayskikh kompozitorov: aspekty primeneniya v rossiyskom muzykal'nom obrazovanii [Evolution of approaches to realizing the pedagogical potential of children's piano cycles by Chinese composers: aspects of application in Russian music education]. Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye, 9, 22-25.
4. Hu, Ya. (2021). Sovremennaya fortepiannaya pedagogika v Kitaye v kontekste rossiysko-kitayskikh obrazovatel'nykh i kul'turnykh svyazey [Contemporary piano pedagogy in China in the context of Russian-Chinese educational and cultural ties]. Voprosy Istorii, 12-3, 151-161.
5. Ji, Sh. (2021). Sol'fedzhio v Kitaye: ot zaimstvovannogo opyta k sovremennoy praktike [Solfeggio in China: from borrowed experience to modern practice]. Muzykovedeniye, 5, 40-44.
6. Lu, Jiachang. (2025). Osobennosti vokal'noy podgotovki kitayskikh ispolniteley k partiyam v russkikh operakh [Features of vocal training of Chinese performers for roles in Russian operas]. Iskusstvo i obrazovaniye, 9(161), 77-92.
7. Liu, Lu. (2023). Vospitatel'nyy i didakticheskiy potentsial detskoy fortepiannoy muzyki S. S. Prokofyeva v muzykal'nom obrazovanii detey v Kitaye [Educational and didactic potential of S. S. Prokofiev's children's piano music in the music education of children in China]. Novoye v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh, 3(70), 60-66.
8. Liu, Lu, & Baklanova, T. I. (2025). Vospitaniye interesa kitayskikh shkol'nikov k detskoy fortepiannoy muzyke S. S. Prokofyeva [Cultivating the interest of Chinese schoolchildren in S. S. Prokofiev's children's piano music]. Nauka i shkola, 1-1, 144-153.
9. Wu, H. (2025). Traditsii russkoy kompozitorskoy shkoly v vospitanii sovremennogo muzykanta: metodicheskiy aspekt [Traditions of the Russian composer school in the education of a modern musician: methodological aspect]. Upravleniye obrazovaniyem: teoriya i praktika, 9-2, 267-276.

10. Wen, S. (2022). Vozdeystviye sovetskoy shkoly fortepiannogo iskusstva na kitayskuyu [The influence of the Soviet school of piano art on the Chinese one]. Vestnik pedagogicheskikh nauk, 5, 115-118.
11. Yu, Yang, & Kuznetsova, E. O. (2024). Ob aktual'nosti problemy osvoyeniya rossiyskogo detskogo vokal'nogo repertuara kitayskimi studentami v pedagogicheskom universitete [On the relevance of the problem of mastering Russian children's vocal repertoire by Chinese students at a pedagogical university]. Sotsiokul'turnaya antropologiya, 4, 54-58.
12. Zeng, V. B. (2025). Vliyaniye russkikh skripachey na kitayskiy skripichnyy zhanr [The influence of Russian violinists on the Chinese violin genre]. Chelovek. Sotsium. Obshchestvo, 1, 72-78.
13. Zhang, Yu. (2023). K voprosu o vzaimodeystvii rossiyskikh i kitayskoy sistemy obucheniya khorovomu dirizhirovaniyu [On the interaction between the Russian and Chinese systems of training choral conductors]. Chelovek. Sotsium. Obshchestvo, 2, 39-42.
14. Zhao, S. (2025). Osobennosti osvoyeniya kitayskimi studentami teorii formoobrazovaniya klassicheskogo vokal'nogo iskusstva v rossiyskikh muzykal'no-pedagogicheskikh vuzakh [Features of mastering the theory of form formation of classical vocal art by Chinese students in Russian music pedagogical universities]. Upravleniye obrazovaniyem: teoriya i praktika, 10-2, 271-280.
15. Zhou, Zhou. (2023). Detskiy khor Suchzhou "Uyun" pod upravleniyem Van Chao: sovremennaya model' khorovogo ispolnitel'stva v Kitaye [Suzhou Children's Choir "Wuyun" directed by Wang Chao: a modern model of choral performance in China]. ACADEMIA: muzykoznaniye, ispolnitel'stvo, pedagogika, 4(9), 63-69.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 378.147:811.111:159.942 **DOI: 10.34670/AR.2026.67.32.016**

Понятие эмпатии и ее значение в педагогической коммуникации преподавателя английского языка

Хумгаева Диана Алихановна

Магистрант 2 курса,
факультет иностранных языков и регионоведения,
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,
119991, Российская Федерация, Москва, Ленинские горы, 1;
e-mail: diana.khumgaeva@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается понятие эмпатии как психолого-педагогического феномена и анализируется ее роль в педагогической коммуникации преподавателя английского языка. На основе работ отечественных психологов и педагогов эмпатия описывается как интегративное личностное качество и как процесс, включающий когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Показано, что в условиях обучения иностранному языку эмпатия позволяет преподавателю учитывать индивидуальные особенности обучающихся, снижать уровень учебной тревожности, поддерживать мотивацию к изучению языка и выстраивать гуманистически ориентированное взаимодействие. Особое внимание уделяется специфике проявления эмпатии в иноязычной аудитории: необходимости учитывать межкультурные различия, языковой барьер, различный опыт изучения языков и коммуникативные стратегии студентов. Описываются эмпатийные приемы педагогического общения (активное слушание, перефразирование, уточняющие вопросы, поддерживающая обратная связь, ненасильственная коррекция ошибок), способствующие созданию безопасной образовательной среды и развитию субъект-субъектных отношений. Обосновывается, что развитие эмпатии преподавателя английского языка возможно в ходе профессиональной подготовки и последующего самообразования на основе рефлексии собственных коммуникативных практик, использования тренинговых технологий, анализа педагогических ситуаций и кейсов. Делается вывод о ключевой роли эмпатии в повышении эффективности иноязычной педагогической коммуникации и в формировании у обучающихся позитивного отношения к изучаемому языку.

Для цитирования в научных исследованиях

Хумгаева Д.А. Понятие эмпатии и ее значение в педагогической коммуникации преподавателя английского языка // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 148-149. DOI: 10.34670/AR.2026.67.32.016

Ключевые слова

Эмпатия, педагогическая коммуникация, преподаватель английского языка, эмоциональная компетентность, гуманистический подход, субъект-субъектное взаимодействие, межкультурное общение.

Введение

Современное образование все в большей степени ориентируется на гуманистическую парадигму, предполагающую рассмотрение обучающегося как активного субъекта образовательного процесса. Это требует от преподавателя не только высокого уровня профессиональных знаний, но и развитых коммуникативных и эмоциональных компетенций. Одной из ключевых среди них выступает эмпатия – способность понимать внутренний мир другого человека и эмоционально отзываться на его переживания. В ситуации обучения английскому языку данное качество приобретает особую значимость, поскольку иноязычная коммуникация изначально сопровождается высоким уровнем неопределенности, чувством неуверенности и страхом допустить ошибку.

Основная часть

Проблема эмпатии достаточно подробно разработана в отечественной психологии и педагогике. Исследователи рассматривают ее как сложное интегративное образование, включающее когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Когнитивный компонент связан со способностью субъекта понять состояние другого человека, интерпретировать его чувства и намерения. Эмоциональный компонент отражает сопереживание и соучастие в переживаниях партнера по общению [Айсмонтас, 2022]. Поведенческий компонент проявляется в конкретных действиях, направленных на поддержку и помощь другому человеку. При этом эмпатия трактуется и как относительно устойчивое личностное свойство, и как процесс, разворачивающийся в конкретной коммуникативной ситуации.

В педагогической деятельности эмпатия выполняет ряд важных функций. Во-первых, она обеспечивает более точное понимание мотивов и затруднений обучающихся, что позволяет преподавателю адекватно подбирать содержание, методы и средства обучения. Во-вторых, эмпатия выступает условием установления доверительных отношений между преподавателем и студентами, создавая психологически безопасную атмосферу в аудитории. В-третьих, она помогает предотвращать и конструктивно разрешать конфликты, возникающие в учебном взаимодействии. Наконец, эмпатия способствует профессиональному саморазвитию преподавателя, так как требует постоянной рефлексии собственных эмоций и способов реагирования на поведение обучающихся.

Специфика педагогической коммуникации преподавателя английского языка обусловлена тем, что основным ее содержанием является использование иностранного языка как средства общения. Для многих студентов общение на английском языке связано с высоким уровнем тревожности, страхом оценочного суждения, опасением потерять лицо перед группой [Айсмонтас, 2022]. В этих условиях эмпатия позволяет преподавателю своевременно обнаруживать эмоциональное напряжение обучающихся, поддерживать их, снижать страх ошибок и поощрять попытки устной и письменной коммуникации даже при отсутствии полной языковой точности.

Эмпатия преподавателя особенно важна при работе с разноуровневыми группами, где студенты обладают различным опытом изучения английского языка, неодинаковой мотивацией и индивидуальным стилем обучения. Эмпатичный преподаватель способен увидеть в затруднениях обучающегося не «нежелание учиться» и «леность», а объективные причины,

связанные с особенностями его предыдущего образовательного опыта, типом темперамента, уровнем развития саморегуляции. Понимание этих факторов помогает педагогу дифференцировать задания, предлагать альтернативные способы выполнения упражнений и выстраивать индивидуальные траектории освоения материала.

С позиций гуманистического подхода педагогическая коммуникация должна строиться как субъект–субъектное взаимодействие, в котором преподаватель и студент выступают партнерами, совместно конструирующими образовательную реальность. Эмпатия служит одним из механизмов реализации такого взаимодействия. В общении преподавателя английского языка со студентами это проявляется в готовности слушать и слышать обучающихся, учитывать их точку зрения при обсуждении учебных задач, гибко реагировать на возникающие запросы и инициативы. Эмпатичная позиция педагога предполагает отказ от авторитарного стиля общения, основанного на доминировании и директивности, в пользу диалогического стиля, где важна открытая обратная связь и признание ценности субъективного опыта каждого студента.

Одним из ключевых проявлений эмпатии в педагогической коммуникации является использование приемов активного слушания. Преподаватель, заинтересованно выслушивающий высказывания студентов, не перебивающий их и не исправляющий моментально каждую ошибку, демонстрирует уважение к их личности и создает условия для развернутого высказывания [Бражникова, 2022]. Перефразирование ответов обучающихся на английском языке, уточнение смысла сказанного, мягкое подведение к более точной формулировке позволяют одновременно поддерживать коммуникативную инициативу и развивать языковую компетенцию. Важным эмпатийным ресурсом является и невербальное поведение преподавателя: доброжелательный взгляд, открытая поза, кивок в знак согласия или понимания, одобрительная улыбка.

Немаловажным аспектом эмпатийного взаимодействия в иноязычной аудитории выступает способ коррекции ошибок. Чрезмерно жесткие, публичные замечания, сопровождающиеся негативными оценками личности студента, усиливают его страх говорить на иностранном языке и снижают учебную мотивацию. Напротив, мягкая, ненасильственная коррекция, когда преподаватель сначала отмечает удачные элементы ответа, а затем предлагает более точный вариант высказывания или привлекает группу к совместному поиску правильной формы, способствует формированию у обучающихся установки на развитие, а не на избегание ошибок [Володина, 2020]. Подобная стратегия прямо связана с эмпатией, так как основывается на понимании того, какие чувства может испытывать студент в ситуации публичного ответа.

Эмпатия также проявляется в выборе учебного материала и задач для обсуждения на английском языке. Преподаватель, ориентирующийся на интересы и жизненный опыт студентов, включающий в занятия тексты и задания, отражающие актуальные для них темы (межкультурное общение, профессиональное самоопределение, цифровая среда, экология, ценности современной молодежи), демонстрирует уважение к их внутреннему миру и тем самым усиливает мотивационный компонент обучения. Возможность высказать свое мнение по значимой проблематике иностранным языком расширяет пространство личностного самовыражения обучающихся и способствует формированию внутренней учебной мотивации.

Развитие эмпатии преподавателя английского языка не является спонтанным процессом; оно требует целенаправленной работы еще на этапе профессиональной подготовки. В программу подготовки будущих учителей иностранного языка целесообразно включать специальные дисциплины и модули, посвященные эмоциональному интеллекту, психологии

межличностного общения, управлению конфликтами. Практико-ориентированные формы работы – тренинги коммуникативной компетентности, анализ конкретных педагогических ситуаций, моделирование проблемных эпизодов урока – дают возможность студентам осознать собственные стереотипы восприятия, увидеть эмоциональные реакции на различные типы поведения обучающихся и освоить альтернативные стратегии реагирования.

Важным ресурсом развития эмпатии выступает педагогическая практика. В ходе наблюдений и непосредственного участия в образовательном процессе будущие преподаватели получают богатый опыт взаимодействия с учащимися разных возрастов и уровней подготовки. Рефлексивные дневники практики, обсуждение трудных ситуаций со школьниками, супервизии с наставником или методистом позволяют осмыслить переживаемые эмоции, выделить моменты, когда эмпатия оказалась достаточно проявленной или, напротив, была недостаточной [Дмитриева, Лаврентьева, 2021]. Постепенно формируется профессиональная позиция, в которой эмпатия рассматривается не как «дополнительное» качество, а как неотъемлемый элемент педагогического мастерства.

После завершения университетской подготовки развитие эмпатии продолжается в процессе профессионального самообразования. Преподаватели английского языка включаются в программы повышения квалификации, участвуют в методических семинарах, вебинарах, профессиональных сообществах, где обсуждаются вопросы эмоционального благополучия, профилактики выгорания, эффективной коммуникации со студентами. Обращение к результатам эмпирических исследований, посвященных связи уровней эмпатии педагога с успешностью учебной деятельности обучающихся, способствует осознанному отношению к собственной эмоциональной компетентности и побуждает к ее развитию.

Отдельного внимания заслуживает влияние цифровой образовательной среды на проявление эмпатии в педагогической коммуникации. Расширение практики дистанционного и смешанного обучения английскому языку приводит к тому, что значительная часть взаимодействия между преподавателем и студентами осуществляется в онлайн-формате. Отсутствие непосредственного зрительного контакта, ограниченность невербальной обратной связи, особенности текстовой и аудиовизуальной коммуникации создают дополнительные трудности для считывания эмоционального состояния обучающихся [Кузнецова, Головина, Шкуркова, 2021]. В этих условиях преподавателю необходимо осваивать новые эмпатийные стратегии: внимательное отношение к формулировкам в письменной переписке, использование уточняющих вопросов в чате и видеоконференциях, регулярное проведение рефлексивных опросов о самочувствии и удовлетворенности учебным процессом.

Эмпатия преподавателя английского языка тесно связана с его собственным эмоциональным благополучием. Постоянное сопереживание студентам, включенность в их проблемы и трудности могут приводить к эмоциональному выгоранию, если педагог не владеет навыками саморегуляции и эмоциональной гигиены. Поэтому развитие эмпатии должно сочетаться с формированием способности устанавливать профессиональные границы, заботиться о собственных ресурсах, осуществлять осознанный выбор степеней вовлеченности в каждую конкретную ситуацию. Баланс между эмпатичностью и профессиональной дистанцией позволяет сохранять продуктивность педагогического общения и предотвращать эмоциональное истощение.

Таким образом, эмпатия в педагогической коммуникации преподавателя английского языка представляет собой сложное многокомпонентное явление, включающее когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты. Она обеспечивает более точное понимание

внутреннего мира обучающихся, способствует созданию безопасной и поддерживающей образовательной среды, повышает эффективность учебного взаимодействия и способствует формированию устойчивой мотивации к изучению иностранного языка. Эмпатия тесно связана с гуманистической направленностью личности педагога, его готовностью признавать ценность субъективного опыта каждого студента и рассматривать ошибки как естественную часть процесса обучения [Горева, 2022]. В условиях динамично меняющейся образовательной реальности, цифровизации и межкультурных контактов она становится неотъемлемым компонентом профессиональной компетентности преподавателя английского языка.

Продолжая анализ значения эмпатии в профессиональной деятельности преподавателя английского языка, важно обратить внимание на тот факт, что эмпатия не сводится к отдельным «техникам общения» или набору приемов. Она пронизывает всю структуру педагогического взаимодействия и проявляется в том, как преподаватель планирует урок, формулирует цели и ожидаемые результаты, организует совместную деятельность в группе. Эмпатично ориентированный педагог при подготовке занятия заранее продумывает возможные трудности восприятия учебного материала, прогнозирует эмоциональные реакции студентов на тот или иной вид работы, подбирает такие формы активности, которые позволят включиться в работу как уверенным, так и неуверенным в себе обучающимся. Таким образом, эмпатия становится своеобразным «фильтром» при принятии методических решений и влияет на всю логическую структуру урока.

Особое место в эмпатийной педагогической коммуникации занимает организация обратной связи. В традиционной модели преподавания обратная связь часто понимается как фиксация ошибок и недостатков, как средство контроля и оценки. В эмпатично ориентированном подходе обратная связь рассматривается прежде всего как ресурс поддержки, развития и совместного анализа продвижения в обучении. Преподаватель английского языка, проявляющий эмпатию, стремится выстраивать комментарии к устным и письменным работам студентов так, чтобы они не подрывали их уверенность в себе, а помогали увидеть зоны роста и осознать достигнутые успехи. Важное значение приобретает использование «я-сообщений», в которых педагог описывает свое восприятие работы, а не дает жесткие ярлыки личности обучающегося.

В этом контексте особую актуальность приобретает переход от сугубо оценочной функции отметки к формирующему оцениванию, предполагающему диалог преподавателя и студента по поводу результатов обучения. Эмпатия позволяет педагогу внимательно относиться к тому, какие чувства вызывает у студента полученная отметка, насколько он готов к открытому обсуждению допущенных ошибок, нуждается ли в дополнительной поддержке или, наоборот, в более самостоятельном поиске решений. При таком подходе оценивание превращается в средство партнерского взаимодействия, а не в источник тревожности и страха наказания, что особенно важно в условиях обучения иностранному языку.

Не менее значимым направлением проявления эмпатии является организация групповых форм работы на уроке английского языка. Работа в парах и малых группах традиционно рассматривается как способ активизации речевой деятельности обучающихся, однако она может сопровождаться напряжением, связанным с распределением ролей, различиями в уровне языковой подготовки, межличностными симпатиями и антипатиями. Эмпатичный преподаватель учитывает эти факторы при формировании групп, старается создавать такие сочетания участников, которые будут способствовать включенности каждого студента. Он внимательно отслеживает динамику взаимодействия в малых группах, поддерживает более застенчивых обучающихся, предотвращает доминирование отдельных участников, поощряет

взаимную поддержку и позитивное отношение к успехам однокурсников.

Эмпатия также проявляется в том, как преподаватель реагирует на проявления сопротивления или снижения мотивации к изучению английского языка. В ситуации, когда студент демонстрирует пассивность, пропускает занятия, не выполняет домашние задания, авторитарный подход склонен интерпретировать это как «дисциплинарную проблему» и реагировать в форме наказаний и жестких замечаний. Эмпатичный педагог, напротив, старается увидеть за внешней неуспешностью возможные причины: перегруженность, личные трудности, низкую самооценку, страх перед публичным выступлением на иностранном языке. Такая установка побуждает к поиску индивидуальных форм поддержки: личной беседе, совместному планированию посильных шагов, обсуждению стратегий преодоления учебных трудностей.

Важным направлением эмпатичной педагогической коммуникации является признание культурного и языкового разнообразия обучающихся. В группах по английскому языку могут учиться студенты с различными этнокультурными корнями, религиозными убеждениями, жизненным опытом. Эмпатичный преподаватель избегает стереотипных суждений и этноцентризма, стремится к открытой позиции по отношению к иному опыту и системе ценностей. Это выражается в отборе учебных материалов, представляющих разные культуры, в уважительном обсуждении спорных вопросов, в готовности выслушать и понять позицию каждого студента. Такая коммуникативная стратегия формирует у обучающихся опыт толерантного диалога и готовность к конструктивному межкультурному взаимодействию.

Нельзя не отметить, что эмпатия тесно связана с языковыми средствами, которые использует преподаватель в аудитории. Даже в тех случаях, когда основной язык общения — английский, педагог неизбежно транслирует свое отношение к студентам через выбор формулировок, степень категоричности высказываний, использование смягчающих конструкций, юмора, невербальных элементов коммуникации. Эмпатичная позиция проявляется в стремлении говорить с обучающимися на доступном для них уровне, не злоупотреблять сложной терминологией без необходимости, давать время на обдумывание вопроса, поощрять попытки сформулировать ответ даже при наличии языковых затруднений. Все это снижает уровень стрессогенности и создает условия для подлинного диалога.

Развитие эмпатии у преподавателя английского языка возможно не только через специальные тренинги и курсы повышения квалификации, но и через осмысленную повседневную практику самонаблюдения и саморефлексии. В качестве эффективного инструмента можно рассматривать ведение рефлексивного дневника, в котором педагог кратко фиксирует сложные коммуникативные эпизоды урока, свои эмоциональные реакции и последующие размышления о том, какие альтернативные варианты поведения были бы более конструктивными. Постепенное накопление таких записей позволяет увидеть типичные «зоны риска» в общении со студентами, осознать собственные автоматические реакции и наметить пути их изменения в сторону большей эмпатичности и гибкости.

Дополнительным ресурсом формирования эмпатии выступает взаимодействие преподавателя с профессиональным сообществом. Обсуждение конкретных случаев педагогической практики на методических семинарах, участие в супервизионных группах, обмен опытом с коллегами по поводу сложных ситуаций во время занятий по английскому языку способствуют расширению репертуара возможных эмпатийных реакций. В процессе такого профессионального общения нормализуется переживание педагогических трудностей, снижается чувство одиночества и вины, а также формируется готовность открыто говорить о собственных ограничениях и запросах на поддержку.

Заключение

Развитие эмпатии требует комплексных усилий, включающих содержательные изменения в программах подготовки будущих учителей, организацию специальных тренингов и практик, поддержку рефлексивной культуры педагогического сообщества. Только при условии целенаправленной работы над собой преподаватель способен выстраивать по-настоящему диалогическую и развивающую педагогическую коммуникацию, в которой изучение английского языка становится для студентов не только средством овладения новым кодом общения, но и пространством личностного роста, самопознания и становления ответственного, эмпатичного отношения к другим людям.

Библиография

1. Айсмонтас, Б. Б. Педагогическая психология / Б. Б. Айсмонтас. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2022. – 242 с.
2. Бизяева, А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 2024. – 216 с.
3. Бражникова, М. Н. Эмпатия как нравственное качество будущего профессионала / М. Н. Бражникова // Психологическая наука и образование. – 2022. – № 4. – С. 120-130.
4. Володина, С. А. Эмпатия как необходимое условие эффективности профессиональной деятельности педагога / С. А. Володина // Проблемы современного образования. – 2020. – № 1.
5. Гаврилова, Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 2023. – № 2. – С. 147-158.
6. Горева, А. Д. Научная интерпретация понятия «эмпатия» в современной отечественной и зарубежной литературе / А. Д. Горева // Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2022. – № 3. – С. 187-189.
7. Дмитриева, А. Г. Анализ значимости эмпатии в педагогической деятельности преподавателя вуза / А. Г. Дмитриева, Е. А. Лаврентьева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2021. – № 6. – С. 119-130.
8. Долгова, В. И. Феномен эмпатии в психологических исследованиях / В. И. Долгова, Е. В. Мельник, Н. М. Петрова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2023. – Т. 31. – С. 86-90.
9. Карпова, Е. В. Формирование у будущих педагогов эмпатии как профессионального качества / Е. В. Карпова, С. И. Коптева // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 2 (107). – С. 114-121.
10. Кузнецова, А. А. Особенности проявления эмпатии педагогов (пилотажное исследование) / А. А. Кузнецова, Е. А. Головина, А. С. Шкуркова // Коллекция гуманитарных исследований. – 2021. – № 2 (5). – С. 36-41.
11. Фахрутдинова, Д. И. Эмпатия как профессиональное качество педагога / Д. И. Фахрутдинова // Актуальные исследования. – 2025. – № 31 (266). – Ч. II. – С. 88-90.

The Concept of Empathy and Its Significance in the Pedagogical Communication of an English Language Teacher

Diana A. Khumgaeva

2nd Year Master's Student,
Faculty of Foreign Languages and Area Studies,
Lomonosov Moscow State University,
119991, 1, Leninskie Gory, Moscow, Russian Federation;
e-mail: diana.khumgaeva@mail.ru

Abstract

The article examines the concept of empathy as a psychological-pedagogical phenomenon and analyzes its role in the pedagogical communication of an English language teacher. Based on the

works of Russian psychologists and educators, empathy is described as an integrative personal quality and as a process that includes cognitive, emotional, and behavioral components. It is shown that in the context of teaching a foreign language, empathy allows the teacher to take into account the individual characteristics of students, reduce the level of learning anxiety, maintain motivation to learn the language, and build humanistically oriented interaction. Special attention is paid to the specifics of the manifestation of empathy in a foreign language audience: the need to consider intercultural differences, the language barrier, varying language learning experiences, and students' communicative strategies. Empathic techniques of pedagogical communication are described (active listening, paraphrasing, clarifying questions, supportive feedback, non-violent error correction), which contribute to creating a safe educational environment and developing subject-subject relations. It is substantiated that the development of empathy in an English language teacher is possible during professional training and subsequent self-education based on reflection on one's own communicative practices, the use of training technologies, and the analysis of pedagogical situations and cases. A conclusion is drawn about the key role of empathy in increasing the effectiveness of foreign language pedagogical communication and in shaping students' positive attitude towards the language being studied.

For citation

Khumgaeva D.A. (2026) Ponyatiye empatii i yeye znacheniye v pedagogicheskoy kommunikatsii prepodavatelya angliyskogo yazyka [The Concept of Empathy and Its Significance in the Pedagogical Communication of an English Language Teacher]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 148-149. DOI: 10.34670/AR.2026.67.32.016

Keywords

Empathy, pedagogical communication, English language teacher, emotional competence, humanistic approach, subject-subject interaction, intercultural communication.

References

1. Aysmontas, B. B. (2022). Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. VLADOS-PRESS.
2. Bizyaeva, A. A. (2024). Psikhologiya dumayushchego uchitelya: pedagogicheskaya refleksiya [Psychology of a thinking teacher: pedagogical reflection]. Pskov State Pedagogical University.
3. Brazhnikova, M. N. (2022). Empatiya kak nravstvennoye kachestvo budushchego professionala [Empathy as a moral quality of a future professional]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye, 4, 120-130.
4. Dmitrieva, A. G., & Lavrentieva, E. A. (2021). Analiz znachimosti empatii v pedagogicheskoy deyatel'nosti prepodavatelya vuza [Analysis of the significance of empathy in the pedagogical activity of a university teacher]. Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Kontsept", 6, 119-130.
5. Dolgova, V. I., Melnik, E. V., & Petrova, N. M. (2023). Fenomen empatii v psikhologicheskikh issledovaniyakh [The phenomenon of empathy in psychological research]. Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Kontsept", 31, 86-90.
6. Fakhrutdinova, D. I. (2025). Empatiya kak professional'noye kachestvo pedagoga [Empathy as a professional quality of a teacher]. Aktual'nyye issledovaniya, 31(266), II, 88-90.
7. Gavrilova, T. P. (2023). Ponyatiye empatii v zarubezhnoy psikhologii [The concept of empathy in foreign psychology]. Voprosy psikhologii, 2, 147-158.
8. Goreva, A. D. (2022). Nauchnaya interpretatsiya ponyatiya "empatiya" v sovremennoy otechestvennoy i zarubezhnoy literature [Scientific interpretation of the concept of "empathy" in modern Russian and foreign literature]. Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika, 3, 187-189.
9. Karpova, E. V., & Kopteva, S. I. (2022). Formirovaniye u budushchikh pedagogov empatii kak professional'nogo kachestva [Formation of empathy as a professional quality in future teachers]. Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik, 2(107), 114-121.

10. Kuznetsova, A. A., Golovina, E. A., & Shkurkova, A. S. (2021). Osobennosti proyavleniya empatii pedagogov (pilotazhnoye issledovaniye) [Features of the manifestation of empathy in teachers (a pilot study)]. Kollektsiya gumanitarnykh issledovaniy, 2(5), 36-41.
11. Volodina, S. A. (2020). Empatiya kak neobkhodimoye usloviye effektivnosti professional'noy deyatel'nosti pedagoga [Empathy as a necessary condition for the effectiveness of a teacher's professional activity]. Problemy sovremennogo obrazovaniya, 1.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 796.011.2 **DOI: 10.34670/AR.2026.29.99.017**

Особенности физического развития юниоров, занимающихся карате Киокусинкай

Колодкин Алексей Сергеевич

Аспирант,
Вятский государственный университет,
610000, Российская Федерация, Киров, Московская ул., 36;
e-mail: Kolodkin2013@mail.ru

Сергеев Сергей Сергеевич

Преподаватель кафедры физической подготовки,
Казанский юридический институт МВД России,
420108, Российская Федерация, Казань, Оренбургский тракт, 128;
e-mail: sergei1934@mail.ru

Агеева Ольга Викторовна

Доцент кафедры теории и методики
лыжного спорта, гольфа и стрелкового спорта,
Поволжский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма,
420010, Российская Федерация, Казань, Деревня Универсиады, 35;
e-mail: agusha16@mail.ru

Митяшова Анна Валерьевна

Доцент кафедры теории и методики
лыжного спорта, гольфа и стрелкового спорта,
Поволжский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма,
420010, Российская Федерация, Казань, Деревня Универсиады, 35;
e-mail: mav716@mail.ru

Постников Николай Константинович

Старший преподаватель кафедры
медико-биологических дисциплин,
Вятский государственный университет,
610000, Российская Федерация, Киров, Московская ул., 36;
e-mail: postnikov_nikolay@bk.ru

Аннотация

Изучение научных публикаций и практического опыта подготовки юношей, занимающихся карате Киокусинкай, позволяет рассмотреть особенности их физического развития. Важно отметить, что физическое развитие юношей представляет собой постоянные изменения в строении и функциях организма в период юношества (15-18 лет). Успехи в карате Киокусинкай зависят не только от уровня мастерства, но и от индивидуальных характеристик телосложения и физической конституции спортсмена. Во время интенсивных тренировок в организме происходят изменения, которые способствуют развитию определенного морфотипа, присущего этому виду спорта. Таким образом, практикуя Киокусинкай карате, можно считать это дополнительным занятием, которое способствует положительному влиянию на естественное развитие ребёнка.

Для цитирования в научных исследованиях

Колодкин А.С., Сергеев С.С., Агеева О.В., Митяшова А.В., Постников Н.К. Особенности физического развития юниоров, занимающихся карате Киокусинкай // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 156-157. DOI: 10.34670/AR.2026.29.99.017

Ключевые слова

Физическое развитие, юноши, карате Киокусинкай, юниоры, морфотип, спортивная подготовка.

Введение

Киокусинкай, представляющий собой динамичное боевое искусство, требует от спортсмена молниеносных перемещений, точных ударов конечностями и владения сложными акробатическими элементами.

Карате Киокусинкай – это не просто занятие спортом для молодежи, это путь к личностному росту и укреплению характера, это боевое искусство, опирающееся на принципы непреклонной силы и духовной устойчивости, которое предоставляет молодым спортсменам исключительную возможность развивать себя не только физически, но и нравственно [Капралова, Новиков, Михайлов, 2020].

Занятия по Киокусинкай развивают дисциплину, уважение к более опытным спортсменам и в целом ко всем окружающим, а также способность управлять своими эмоциями. Юные каратисты учатся справляться с болью и усталостью, что помогает им формировать стойкость и настойчивость в достижении целей.

Киокусинкай также служит для юниоров способом обучения основам самообороны. Они изучают действенные методы защиты и нападения, которые могут быть полезны в повседневной жизни. Важно отметить, что акцент устанавливается не на использовании силы, а на способности избегать конфликтов, находить компромиссы и защищать себя и своих близких, если это потребуется.

Занятия Киокусинкай – это драгоценный вклад в будущее юниора, который поспособствует развитию уверенности в себе, силы духа и готовности к любым жизненным трудностям.

Физическая подготовленность каратиста включает комплексное развитие скоростных качеств, координационных способностей и пластичности тела. Многогранное совершенствование физических данных позволяет мастерски овладевать техническим

арсеналом и стратегией поединка. Практика карате формирует крепкий организм, отточенность движений, мощь мускулатуры, психологическую устойчивость и моральные качества, способствуя всестороннему развитию юных спортсменов [Молозев, Киселев, Горпинка, 2023].

Физическое становление спортсменов юниорского возраста характеризуется следующими признаками:

– Замедление продольного и поперечного роста скелета при активном наборе мышечной массы определяет первый этап развития.
– Мышечная система достигает 32% от общей массы тела к пятнадцати годам, увеличиваясь до 44% к семнадцати-восемнадцати годам.
– Формирование костно-мышечного аппарата обеспечивает точность двигательных действий, пространственно-временную ориентацию, максимальную реализацию силовых, координационных и скоростных способностей.
– Биологическая зрелость организма наступает между восемнадцатью и двадцатью годами [Еременко, 2014].

Физическое развитие юных каратистов представляет собой многогранный процесс, включающий в себя рост, созревание и улучшение функциональных возможностей организма. Следует отметить, что в этот период происходят серьезные гормональные изменения, которые оказывают влияние на формирование силы, выносливости и координации движений.

Тренировочный процесс необходимо подстраивать под возрастные характеристики юных спортсменов. Помимо технической подготовки, следует уделять особое внимание общей физической подготовке, которая включает в себя основные упражнения для развития силы, гибкости, скорости, а также выносливости. Кроме этого, важно избегать излишних нагрузок, которые могут привести к получению различных травм, а также к замедлению роста [Панова, 2023].

Немало важно уделять силы и время на развитие координации, поскольку карате требует высокого уровня точности и согласованности движений.

Такие упражнения, как балансирование, ловкость движений и ритм играют огромную роль в формировании двигательных навыков.

Помимо всего вышеперечисленного, не стоит забывать и о питании юниоров-каратистов. Оно должно быть сбалансированным, а также обеспечивать организм необходимыми питательными веществами.

Для поддержания роста, быстрого и качественного восстановления после физических нагрузок и предотвращения дефицита питательных веществ важно обеспечивать достаточное поступление белков, углеводов, жиров, витаминов и минералов.

Во время анализа научной литературы удалось установить, что многие авторы опирались на результаты диагностики установления типов телосложения юниоров-каратистов. Выбор специализации играет важную роль в формировании физического развития юношей, занимающихся карате Киокусинкай. Этот выбор является ключевым показателем, отражающим состояние здоровья и общее развитие организма [Ярошенко, 2020].

Применение данных о морфотипах и систематических наблюдений за юниорами-каратистами, в совокупности с результатами других исследований, позволяет более точно оценить особенности их физического развития в целом.

Карате Киокусинкай относится к виду смешанных единоборств. В процессе тренировок спортсмены регулярно изменяют свои рабочие позиции, что приводит к постоянному воздействию как симметричных, так и асимметричных нагрузок на обе части тела. Положение

позвоночника претерпевает множество изменений, что делает невозможным принятие статичной спортивной позы; даже если такая поза и возникает, она является временной.

Тренировочный режим для детей должен быть скорректирован в соответствии с их процессами развития, что обеспечит гармоничное формирование тела, укрепление брюшного пресса и мышц конечностей, способствуя, в свою очередь, более быстрому росту и значительным достижениям в спорте [Ярошенко, 2020].

Несмотря на всю зрелищность, представленную Киокусинкай – это бесконечное решение задач, борьба с самим собой и своими страхами. Это единственный метод для получения непревзойдённого результата, на основе слаженной работы всех групп мышц. Единственный способ улучшить силу, выносливость, скорость и реакцию – это высококачественные упражнения. Карате Киокусинкай приобрело международную известность и пользуется широкой популярностью среди последователей по всему миру [Хохлов, 2023].

Цель исследования

Провести анализ современных научных данных об особенностях физического развития юниоров, занимающихся карате Киокусинкай.

Задачи исследования

– Изучить и обобщить научно-методическую литературу, в содержании которой авторы рассматривают особенности физического развития юниоров-каратистов.
– Обозначить основные особенности физического развития юношей 15-18 лет, занимающихся карате Киокусинкай.
– Выявить, как выбранная специализация влияет на физическое развитие юношей.

Методика исследования

В качестве основного метода исследования применяется анализ научно-методической литературы. PubMed, Google Scholar и платформы Elibrary были использованы для анализа публикаций, а также и Cyber-leninka по оригинальным исследованиям, опубликованным в рецензируемых журналах с 2014 по 2024 год.

Результаты исследования и их обсуждение

В статье сообщается, что особенности физического развития юниоров, занимающихся карате Киокусинкай напрямую зависят от выбранной ими специализации. Занятия карате влияют на показатели длины тела, прирост массы тела по мышечному компоненту, отложения подкожного жира, равномерный, плавный рост костного компонентного состава, общее содержание воды. [Половникова и др., 2021].

Выявлены различия в размерах и составе тела у юниоров, подвергающихся физическим нагрузкам. Юниоры-каратисты показывают более высокие показатели массивности скелета, что подтверждается значительными объемами костной и мышечной ткани. Преобладание мышечной массы у юношей данной специализации обусловлено адаптацией к тренировочным нагрузкам, при этом уровень жировой ткани находится в пределах нормы [Фефелов, 2023].

Юные спортсмены в возрасте 15-18 лет, практикующие карате Киокусинкай, как правило, обладают мезо-эктоморфным или экто-мезоморфным типом телосложения. Это характеризуется хорошо развитыми мышцами и низким уровнем жировых отложений, а также пропорциональной длиной тела.

Занятия карате для детей в возрасте от 15 до 18 лет не оказывают значительного воздействия на изменения показателей в длине и весе тела в сравнении с теми, кто не занимается спортом [Трубина, 2021].

При поиске литературы было выявлено 38 потенциально релевантных исследований. В итоге в количественный анализ вошли 11 источников информации с общим объемом участников 19 человек.

Заключение

Таким образом, изучение научной и методической литературы по проведенным исследованиям морфотипологических характеристик юниоров, которые тренируются по карате Киокусинкай, позволило обозначить особенности их физического развития с учетом возраста в этом виде спорта.

Подводя итоги проделанной работы, можно заключить, что по современным научным данным особенности физического развития юниоров, занимающихся карате Киокусинкай зависят именно от выбранной специализации, их упорства и дисциплины работать над собой, совершенствоваться и достигать целей [Панова, 2023].

Основная часть исследований в области особенностей физического развития юниоров-каратистов как правило, нацелена на проведение исследований по изучению морфотипологических показателей.

Многие авторы сходятся во мнении, что наиболее важными являются тренировки тела по выбранной специализации, от чего и зависят изменения показателей физического развития в положительном ключе [Емельянова, 2021].

Тем не менее, следует принимать во внимание возможные риски, связанные с высокими физическими нагрузками на еще не окрепший организм. Избыточные тренировки могут вызвать переутомление, а также травмы суставов и связок. Важно находить гармонию между тренировками и периодами восстановления, а также учитывать индивидуальные особенности каждого спортсмена.

Сбалансированное питание, достаточный отдых и регулярные медицинские проверки – важный аспект подготовки юных каратистов, только комплексная работа и слаженность всех компонентов тренировочного процесса позволит достичь желаемых результатов и предотвратить возникновение негативных последствий для организма и здоровья в целом [Ярошенко, 2020].

Таким образом, мы пришли к выводу, что занятия карате Киокусинкай оказывают положительное влияние на показатели физического развития юниоров 15-18 лет и на уровень здоровья в целом.

Библиография

1. Емельянова, М. Ф. Психологические особенности спортсменов в зависимости от их спортивных достижений на примере подростков, занимающихся Киокушинкай каратэ / М. Ф. Емельянова // Спортивная психология: наука и практика : сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Новосибирск : Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ», 2021. – С. 14-21.
2. Еременко, А. В. Особенности физического развития детей и подростков, занимающихся киокусинкай каратэ / А. В. Еременко // Валеопедагогические проблемы здоровьеформирования подростков, молодежи, населения : сборник материалов 10-й Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2014. С. 100-102.

3. Капралова, А. М. Роль физической культуры в развитии личности / А. М. Капралова, А. В. Новиков, К. К. Михайлов // Современные подходы к совершенствованию физического воспитания и спортивной деятельности учащейся молодежи : сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. – Владимир : Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, 2020. – С. 225-228.
4. Молозев, Я. В. Развитие силовых способностей у юношей, занимающихся карате с учётом возрастных особенностей / Я. В. Молозев, В. Ю. Киселев, М. И. Горпинка // Наука, образование, технологии: проблемы, достижения и перспективы : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – Москва : Индивидуальный предприниматель Туголуков Александр Валерьевич, 2023. – С. 23-27.
5. Панова, М. Ю. Особенности психологической подготовки спортсменов 12-14 лет, занимающихся всестилевым карате / М. Ю. Панова // Проблемы и перспективы физиологического сопровождения тренировочного процесса и физической культуры : сборник научных трудов, посвященный 100-летию министерства спорта, 10-летию науки и технологий РФ. – Челябинск : Уральский государственный университет физической культуры, 2023. – С. 198-201.
6. Половникова, М. Г. Оценка физического развития детей младшего школьного возраста, занимающихся карате Киокушинкай / М. Г. Половникова, И. Н. Калинина, Ю. А. Кудряшова, М. А. Зуб, М. Е. Кудряшов // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Биология и экология. – 2021. – № 4 (64). – С. 21-32.
7. Пьянкова, М. Д. Ловкость как физическое качество и особенности её развития у школьников 12-13 лет на занятиях карате / М. Д. Пьянкова // Студент и наука: актуальные вопросы современных исследований : сборник статей VI Международной научно-практической конференции. – Пенза : Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. – С. 169-171.
8. Трубина, А. В. Особенности развития физических качеств в карате шотокан на разных этапах подготовки / А. В. Трубина // Физическая культура: современные тенденции, актуальные проблемы и перспективы развития : сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с Международным участием. – Самара : ООО «Научно-технический центр», 2021. – С. 188-191.
9. Фефелов, П. А. Влияние использования подвижных игр на показатели физического здоровья и двигательные качества юных каратистов / П. А. Фефелов // Молодой исследователь. Вызовы и перспективы : сборник статей по материалам CCXCV международной научно-практической конференции. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Интернаука», 2023. – С. 36-38.
10. Хохлов, А. А. Двигательно-координационные качества, как основа подготовки юных каратистов / А. А. Хохлов // Общество: социология, психология, педагогика. – 2023. – № 2 (106). – С. 159-163.
11. Ярошенко, Д. В. Структура тренировочного занятия на этапе начальной подготовки юных каратистов / Д. В. Ярошенко // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2020. – № 1. – С. 92-102.

Peculiarities of Physical Development of Juniors Practicing Kyokushin Karate

Aleksei S. Kolodkin

Postgraduate Student,
Vyatka State University,
610000, 36, Moskovskaya str., Kirov, Russian Federation;
e-mail: Kolodkin2013@mail.ru

Sergei S. Sergeev

Lecturer of the Department of Physical Training,
Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
420108, 128, Orenburgsky Trakt, Kazan, Russian Federation;
e-mail: sergei1934@mail.ru

Ol'ga V. Ageeva

Associate Professor of the Department
of Theory and Methodology of Skiing, Golf and Shooting Sports,
Volga Region State University of Physical Culture, Sports and Tourism,
420010, 35, Universiade Village, Kazan, Russian Federation;
e-mail: agusha16@mail.ru

Anna V. Mityashova

Associate Professor of the Department
of Theory and Methodology of Skiing, Golf and Shooting Sports,
Volga Region State University of Physical Culture, Sports and Tourism,
420010, 35, Universiade Village, Kazan, Russian Federation;
e-mail: mav716@mail.ru

Nikolai K. Postnikov

Senior Lecturer of the Department of Biomedical Disciplines,
Vyatka State University,
610000, 36, Moskovskaya str., Kirov, Russian Federation;
e-mail: postnikov_nikolay@bk.ru

Abstract

The study of scientific publications and practical experience in training young men practicing Kyokushin Karate allows us to consider the peculiarities of their physical development. It is important to note that the physical development of young men represents constant changes in the structure and functions of the body during adolescence (15-18 years). Success in Kyokushin Karate depends not only on the level of skill, but also on the individual characteristics of the athlete's physique and physical constitution. During intense training, changes occur in the body that contribute to the development of a specific morphotype inherent in this sport. Thus, practicing Kyokushin Karate can be considered an additional activity that contributes to a positive influence on the natural development of the child.

For citation

Kolodkin A.S., Sergeev S.S., Ageeva O.V., Mityashova A.V., Postnikov N.K. (2026) Osobennosti fizicheskogo razvitiya yuniorov, zanimayushchikhsya karate Kiokusinkay [Peculiarities of Physical Development of Juniors Practicing Kyokushin Karate]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 156-157. DOI: 10.34670/AR.2026.29.99.017

Keywords

Physical development, young men, Kyokushin Karate, juniors, morphotype, sports training.

References

1. Emelyanova, M. F. (2021). Psikhologicheskiye osobennosti sportsmenov v zavisimosti ot ikh sportivnykh dostizheniy na primere podrostkov, zanimayushchikhsya Kiokushinkay karate [Psychological features of athletes depending on their

sports achievements on the example of adolescents engaged in Kyokushinkai karate]. In Sportivnaya psikhologiya: nauka i praktika (pp. 14-21). Novosibirsk State University of Economics and Management.
2. Eremenko, A. V. (2014). Osobennosti fizicheskogo razvitiya detey i podrostkov, zanimayushchikhsya kiokusinkay karate [Features of physical development of children and adolescents engaged in Kyokushin karate]. In Valeopedagogicheskiye problemy zdorovyeformirovaniya podrostkov, molodezhi, naseleniya (pp. 100-102). Russian State Vocational Pedagogical University.
3. Fefelov, P. A. (2023). Vliyaniye ispol'zovaniya podvizhnykh igr na pokazateli fizicheskogo zdorov'ya i dvigatel'nyye kachestva yunykh karatistov [The influence of the use of outdoor games on the physical health indicators and motor qualities of young karatekas]. In Molodoy issledovatel'. Vyzovy i perspektivy (pp. 36-38). Internauka.
4. Kapralova, A. M., Novikov, A. V., & Mikhaylov, K. K. (2020). Rol' fizicheskoy kul'tury v razvitii lichnosti [The role of physical culture in personality development]. In Sovremennyye podkhody k sovershenstvovaniyu fizicheskogo vospitaniya i sportivnoy deyatel'nosti uchashcheysya molodezhi (pp. 225-228). Vladimir State University.
5. Khokhlov, A. A. (2023). Dvigatel'no-koordinatsionnyye kachestva, kak osnova podgotovki yunykh karatistov [Motor-coordination qualities as a basis for training young karatekas]. Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika, 2(106), 159-163.
6. Molozev, Ya. V., Kiselev, V. Yu., & Gorpinka, M. I. (2023). Razvitiye silovykh sposobnostey u yunoshey, zanimayushchikhsya karate s uchetom vozrastnykh osobennostey [Development of strength abilities in young men engaged in karate, taking into account age characteristics]. In Nauka, obrazovaniye, tekhnologii: problemy, dostizheniya i perspektivy (pp. 23-27). Individual Entrepreneur Tugolukov Aleksandr Valerievich.
7. Panova, M. Yu. (2023). Osobennosti psikhologicheskoy podgotovki sportsmenov 12-14 let, zanimayushchikhsya vsestilevym karate [Features of psychological training of athletes aged 12-14 engaged in all-style karate]. In Problemy i perspektivy fiziologicheskogo soprovozhdeniya trenirovochnogo protsessa i fizicheskoy kul'tury (pp. 198-201). Ural State University of Physical Culture.
8. Polovnikova, M. G., Kalinina, I. N., Kudryashova, Yu. A., Zub, M. A., & Kudryashov, M. E. (2021). Otsenka fizicheskogo razvitiya detey mladshego shkol'nogo vozrasta, zanimayushchikhsya karate Kiokushinkay [Assessment of physical development of primary school children engaged in Kyokushinkai karate]. Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Biologiya i ekologiya, 4(64), 21-32.
9. Pyankova, M. D. (2024). Lovkost' kak fizicheskoye kachestvo i osobennosti yeye razvitiya u shkol'nikov 12-13 let na zanyatiyakh karate [Agility as a physical quality and features of its development in schoolchildren aged 12-13 in karate classes]. In Student i nauka: aktual'nyye voprosy sovremennykh issledovaniy (pp. 169-171). Nauka i Prosveshchenie.
10. Trubina, A. V. (2021). Osobennosti razvitiya fizicheskikh kachestv v karate shotokan na raznykh etapakh podgotovki [Features of the development of physical qualities in Shotokan karate at different stages of training]. In Fizicheskaya kul'tura: sovremennyye tendentsii, aktual'nyye problemy i perspektivy razvitiya (pp. 188-191). Nauchno-tekhnicheskiy tsentr.
11. Yaroshenko, D. V. (2020). Struktura trenirovochnogo zanyatiya na etape nachal'noy podgotovki yunykh karatistov [The structure of a training session at the stage of initial training of young karatekas]. Fizicheskaya kul'tura. Sport. Turizm. Dvigatel'naya rekreatsiya, 1, 92-102.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 796.012.47:378.172 **DOI: 10.34670/AR.2026.27.23.018**

Улучшение результатов прыжка в длину с места у студентов вузов средствами развития координационных способностей

Колодкин Алексей Сергеевич

Аспирант,
Вятский государственный университет,
610000, Российская Федерация, Киров, Московская ул., 36;
e-mail: Kolodkin2013@mail.ru

Андрианов Владимир Александрович

Старший преподаватель кафедры физической подготовки,
Казанский юридический институт МВД России,
420108, Российская Федерация, Казань, Оренбургский тракт, 128;
e-mail: wladimiraw@mail.ru

Филиппов Илья Владимирович

Старший преподаватель
кафедры теории и методики лыжного
спорта, гольфа и стрелкового спорта,
Поволжский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма,
420010, Российская Федерация, Казань, Деревня Универсиады, 35;
e-mail: filippov.orient@mail.ru

Шихова Ульяна Юрьевна

Студент кафедры медико-биологических дисциплин,
Вятский государственный университет,
610000, Российская Федерация, Киров, Московская ул., 36;
e-mail: u.schihowa2017@yandex.ru

Зайцев Владислав Дмитриевич

Физический терапевт (кинезиоспециалист),
Кировская городская больница № 9,
610000, Российская Федерация, Киров, Октябрьский пр-кт, 47;
e-mail: Bonesv43@mail.ru

Аннотация

Прыжок в длину с места — это один из популярных показателей физической подготовленности. Эффективность его выполнения зависит от уровня развития

координационных способностей, обеспечивающих точность и согласованность движений. В статье рассмотрены основные координационные упражнения, которые способствуют повышению результатов прыжка в длину с места у студентов вузов. Кроме того, они оказывают значительный эффект на повышение значимости физкультурного образования студентов на занятиях физической культурой. Не всегда студенты вузов показывают хорошие результаты при сдаче норм физкультурно-спортивного комплекса ГТО в тестировании: прыжок в длину с места, именно поэтому важно найти способ повысить показатели этого норматива у студентов вузов в относительно короткие сроки.

Для цитирования в научных исследованиях

Колодкин А.С., Андрианов В.А., Филиппов И.В., Шихова У.Ю., Зайцев В.Д. Улучшение результатов прыжка в длину с места у студентов вузов средствами развития координационных способностей // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 164-165. DOI: 10.34670/AR.2026.27.23.018

Ключевые слова

Прыжок в длину с места, студенты, координационные способности, ГТО, физическая подготовка.

Введение

В настоящее время большую популярность набирает акцент на физической культуре подрастающего поколения, а особенно на физической культуре студентов.

Интерес государства и образовательных учреждений к развитию физической культуры личности также приводит к увеличению ответственности учебных заведений за качество выполнения программы физической культуры.

Профессиональные кадры играют ключевую роль в сфере физкультурно-спортивной деятельности. Сейчас особое значение приобретает умение преподавателя по физической культуре быстро повышать результаты студентов в короткие сроки и в определённых условиях. Это актуально для всех направлений физической подготовки на всех уровнях [Кудинова, Карпов, Кудинов, Корнев, 2018].

Помимо тестов по физической подготовке в учебных заведениях, активно внедряется Всероссийский физкультурно-оздоровительный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО), который также включает выполнение контрольных тестов, оценивающих уровень физической подготовленности студентов.

В таких условиях неизменно растет социальная и индивидуальная потребность в проявлении высших физических и морально-волевых качеств студентов, что является конкретным результатом оптимальной физической подготовки и свидетельствует о высокой эффективности проводимой преподавателем работы по физической культуре.

Одним из самых популярных тестов для оценки физической готовности является прыжок в длину с места. Это упражнение позволяет оценить не только развитие мышц ног, но и мускулатуры туловища (включая мышцы живота, груди и спины), а также координацию их работы. Дистанция прыжка служит показателем уровня скоростно-силовых качеств и «взрывной» силы, так как относится к группе физических упражнений, которые требуют проявления максимальной силы за короткий промежуток времени. Прыжки в длину с места

способствуют развитию вестибулярной системы, ощущению равновесия, точности зрительного восприятия, а также укреплению суставов и связок, и специальной гибкости. Однако это упражнение является обычным и повседневным в жизни человека, поэтому важно улучшать технику и соответствующие качества, необходимые для выполнения прыжка, в рамках физкультурного образования [Кудинова, Карпов, Болдов, Маринина, 2021].

Прыжок в длину с места входит в состав тестов комплекса ГТО, и некоторые студенты вузов сталкиваются с трудностями при выполнении этого нормативного задания. Часто это связано с тем, что студенты стремятся продемонстрировать высокий результат в этом упражнении, однако преподаватели физической культуры не уделяют достаточного внимания подготовке к нему на занятиях. Это также приводит к тому, что физические способности отдельных студентов не реализуются в полной мере.

Для улучшения результатов прыжка в длину с места у студентов вузов необходимо: совершенствовать технику выполнения прыжка, а также грамотно подбирать и эффективно применять средства физической культуры, в нашем случае координационные физические упражнения, цель применения которых, развить и улучшить координационные способности для повышения результатов в прыжках [Марьина, Юрченко, Маринина, Назарова, 2021].

Координационные способности представляют собой набор навыков, которые помогают эффективно контролировать движения тела в пространстве и времени.

Для улучшения координации мы применяли на наших студентах во время занятий физической культурой в течение полугода следующие упражнения:

– На баланс: стояние на одной ноге, ходьба по гимнастической скамье, упражнения с балансировочной подушкой, так как они активизируют вестибулярный аппарат и улучшают чувство тела в пространстве.
– На ловкость: жонглирование, ловля и бросание мяча, так как они развивают зрительно-моторную координацию и способность отслеживать траекторию движения.
– Требующие переключения между разными видами деятельности: бег с изменением направления, прыжки с поворотами.
– Комбинационные: танцевальные связки или элементы боевых искусств, так как они стимулируют работу мозга и улучшают межмышечную координацию [Мельников и др., 2017].

Важно учитывать значимость регулярности и поэтапного увеличения сложности упражнений. Введение в тренировочный процесс новых и неожиданных элементов помогает адаптировать нервную систему, что, в свою очередь, способствует также и улучшению координации.

Прыжки в длину требуют хорошей координации для выполнения движений с точностью и эффективностью. Умение ориентироваться в пространстве помогает студенту поддерживать равновесие и контролировать свое тело во время разбега, отталкивания и полета [Красовская, Маренцова, Матвеева, 2020].

Реакция играет ключевую роль в быстром начале отталкивания после разбега, важен и ритм, который отвечает за согласованность движений, что в конечном итоге способствует плавному переходу от разбега к отталкиванию. Здесь же не надо выпускать из вида разделение усилий, это необходимо для оптимизации силы отталкивания и угла вылета [Кулькова, Браташова, 2018].

Согласование движений рук и ног напрямую способствует поддержанию равновесия, а также увеличивает дальность прыжка. Умение сохранять равновесие занимает приоритетную

позицию для предотвращения падений, а также обеспечения безопасного и мягкого приземления – всё это увеличивает результативность и эффективность прыжков в длину.

Можно заявить, что координационные способности – это основа для точных и гармоничных движений, а их развитие требует комплексного подхода, в арсенале которого сочетаются различные типы упражнений.

Стоит также отметить, что регулярность и постепенность усложнения упражнений – это ключевой фактор успеха в развитии координационных способностей, которую оказывают влияние на результативность прыжков в длину с места у студентов вузов [Карпов и др., 2021].

Цель исследования

Выявить влияние упражнений, направленных на развитие координационных способностей, на результаты прыжка в длину с места у студентов вузов.

Задачи исследования

– Изучить и обобщить научно-методическую литературу, в содержании которой авторы рассматривают различные комплексы координационных упражнений.
– Подобрать и эффективно применить средства физической культуры (координационные упражнения) для повышения показателей в прыжках в длину с места у студентов вузов.
– Выявить, как координационные упражнения могут повлиять на результаты прыжка в длину у студентов вузов.

Методика исследования

Ведущим методом в исследовании данной проблемы является педагогический эксперимент, а также анализ научно-методической литературы и метод обработки полученных данных.

Результаты исследования и их обсуждение

Исследование проводилось в период с сентября 2024 года по февраль 2025 года. Участие в нём приняли 20 студентов 3 курса Вятского государственного университета.

По результатам эксперимента (таблица №1), можно заключить, что показатели прыжка в длину с места среди студентов 3 курса, работа которых в течении полугода была основана на выполнении комплекса координационных упражнений значительно улучшились, а именно на 22,7 см.

Упражнения на баланс, ловкость, комбинационные, а также требующие переключения между разными видами деятельности способствовали повышению координации и, как следствие, улучшению результатов в прыжке [Дьяченко, Дьяченко, 2018].

Таблица 1 - Результаты эксперимента по улучшению прыжка в длину с места

Название норматива	Результат сентябрь 2024 г (сред.знач.)	Результат февраль 2025 г (сред.знач.)	Разница показателей
Прыжок в длину с места	217,75	240,45	22,7

Заключение

Таким образом, определены наиболее эффективные координационные физические упражнения, которые можно применять в процессе физкультурного образования студентов для

повышения их результатов в прыжках в длину с места.

Исследование показало, что работа по формированию и улучшению координационных способностей студентов, на занятиях по физической культуре позволяет не только улучшить качественные показатели в прыжках в длину с места, но и эффективно решать образовательные и оздоровительные задачи физической культуры, повышающие общую физическую подготовленность занимающихся. Достижение целей в данной работе позволяет наиболее полно и всесторонне раскрыть потенциальные возможности студентов в данном виде контрольного физического упражнения [Зиамбетов, 2017].

Таким образом, проведённое исследование доказывает, что развитие координационных способностей является эффективным средством повышения результатов прыжка в длину с места у студентов вузов, а отобранные для комплекса координационные упражнения могут быть рекомендованы для включения в программы физической подготовки.

Подводя итоги проделанной работы, можно заключить, что эксперимент, целью которого являлось улучшение результатов прыжков в длину с места у студентов вузов оказался успешным и удачным. Все выбранные упражнения оказали нужный и должный эффект на результативность тестового испытания, для студентов это было полезным опытом, отражением которого оказались улучшенные показатели результатов прыжков в длину с места среди студентов 3 курса Вятского государственного университета [Шарагин и др., 2021; Кемза, Киселев, 2016].

Библиография

1. Дьяченко, Г. Б. Прыжок в длину с места как подготовка к сдаче норм комплекса ГТО / Г. Б. Дьяченко, Ю. Н. Дьяченко // Здоровье — основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. – 2018. – № 3. – С. 1152-1158.
2. Зиамбетов, В. Ю. Повышение показателей прыжка в длину с места средством скоростно-силовых упражнений на занятиях по физической культуре со студентами / В. Ю. Зиамбетов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 9 (сентябрь). – С. 20-28.
3. Карпов, В. Ю. Повышение результативности легкоатлетических тестовых заданий комплекса ГТО у студентов на основе рационального подбора тренировочных средств / В. Ю. Карпов, М. В. Еремин, О. А. Разживин, А. В. Доронцев // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 6. – С. 39-40.
4. Кемза, Р. А. Развитие физической культуры, спорта и туризма: опыт регионов / Р. А. Кемза, В. А. Киселев // Качество жизни: современные вызовы и векторы развития : материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции Института физической культуры, спорта и туризма. – Петрозаводск : Петрозаводский государственный университет, 2016. – С. 131-135.
5. Красовская, В. И. Методика подготовки студентов вузов к сдаче нормы комплекса ГТО в прыжке в длину с места / В. И. Красовская, Н. Б. Маренцова, Е. С. Матвеева // Актуальные исследования. – 2020. – № 8 (11). – С. 151-154.
6. Кудинова, В. А. Комплекс ГТО: индивидуализация, доступность, критерии эффективности / В. А. Кудинова, В. Ю. Карпов, А. А. Кудинов, А. В. Корнев // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 5. – С. 59-61.
7. Кудинова, В. А. Повышение качества учебного процесса по физической культуре на основе обучения технике двигательных действий / В. А. Кудинова, В. Ю. Карпов, А. С. Болдов, Н. Н. Маринина // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 7. – С. 61-63.
8. Кулькова, И. В. Эффективный подход к повышению результативности показателя прыжок в длину с места при подготовке учащихся к сдаче норм комплекса ГТО / И. В. Кулькова, Р. В. Браташова // Научно-методологические основы формирования физического и психического здоровья детей и молодежи : материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2018. – С. 101-105.
9. Марьина, Н. В. Методика дифференцированной физической и технической подготовки студентов вузов в прыжках в длину / Н. В. Марьина, А. Л. Юрченко, Н. Н. Маринина, И. В. Назарова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 3 (193). – С. 271-276.
10. Мельников, В. В. Подготовка студентов к сдаче нормативов комплекса ГТО в прыжках в длину с места

средствами развития координационных способностей / В. В. Мельников, Л. В. Кострикин, Т. С. Фролова // Развитие физической культуры и спорта в контексте самореализации человека в современных социально-экономических условиях : материалы 10-й всероссийской научно-практической конференции. – Липецк : Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2017. – С. 51-54.

11. Шарагин, В. И. Значимость двигательной активности в формировании навыков здорового образа жизни студентов : учебное пособие / В. И. Шарагин, О. Г. Рысакова, М. Н. Комаров, Н. Г. Пряникова. – Москва : Издательско-торговый Дом «ПЕРСПЕКТИВА», 2021. – С. 122.

Improving Standing Long Jump Results Among University Students by Developing Coordination Abilities

Aleksei S. Kolodkin

Postgraduate Student,
Vyatka State University,
610000, 36, Moskovskaya str., Kirov, Russian Federation;
e-mail: Kolodkin2013@mail.ru

Vladimir A. Andrianov

Senior Lecturer of the Department of Physical Training,
Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
420108, 128, Orenburgsky Trakt, Kazan, Russian Federation;
e-mail: wladimiraw@mail.ru

Il'ya V. Filippov

Senior Lecturer
Department of Theory and Methods of Cross-Country Skiing, Golf and Shooting Sports,
Volga Region State University of Physical Culture, Sports and Tourism,
420010, 35, Universiade Village, Kazan, Russian Federation;
e-mail: filippov.orient@mail.ru

Ul'yana Yu. Shikhova

Student of the Department of Biomedical Disciplines,
Vyatka State University,
610000, 36, Moskovskaya str., Kirov, Russian Federation;
e-mail: u.schihowa2017@yandex.ru

Vladislav D. Zaitsev

Physical Therapist (Kinesiology Specialist),
Kirov City Hospital No. 9,
610000, 47, Oktyabrsky ave., Kirov, Russian Federation;
e-mail: Bonesv43@mail.ru

Abstract

The standing long jump is one of the popular indicators of physical fitness. The effectiveness of its performance depends on the level of development of coordination abilities, which ensure accuracy and consistency of movements. The article discusses the main coordination exercises that contribute to improving standing long jump results among university students. In addition, they have a significant effect on increasing the importance of physical education for students during physical education classes. University students do not always show good results when passing the standards of the GTO physical culture and sports complex in the standing long jump test, which is why it is important to find a way to improve the indicators of this standard among university students in a relatively short period of time.

For citation

Kolodkin A.S., Andrianov V.A., Filippov I.V., Shikhova U.Yu., Zaitsev V.D. (2026) Uluchsheniye rezul'tatov pryzhka v dlinu s mesta u studentov vuzov sredstvami razvitiya koordinatsionnykh sposobnostey [Improving Standing Long Jump Results Among University Students by Developing Coordination Abilities]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 164-165. DOI: 10.34670/AR.2026.27.23.018

Keywords

Standing long jump, students, coordination abilities, GTO, physical fitness.

References

1. Dyachenko, G. B., & Dyachenko, Yu. N. (2018). Pryzhok v dlinu s mesta kak podgotovka k sdache norm kompleksa GTO [Long jump from a standing position as preparation for passing the GTO complex standards]. Zdorov'ye — osnova chelovecheskogo potentsiala: problemy i puti ikh resheniya, 3, 1152-1158.
2. Karpov, V. Yu., Eremin, M. V., Razzhivin, O. A., & Dorontsev, A. V. (2021). Povysheniye rezul'tativnosti legkoatleticheskikh testovykh zadaniy kompleksa GTO u studentov na osnove ratsional'nogo podbora trenirovochnykh sredstv [Improving the effectiveness of track and field test tasks of the GTO complex in students based on rational selection of training means]. Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury, 6, 39-40.
3. Kemza, R. A., & Kiselev, V. A. (2016). Razvitiye fizicheskoy kul'tury, sporta i turizma: opyt regionov [Development of physical culture, sports and tourism: regional experience]. In Kachestvo zhizni: sovremennyye vyzovy i vektory razvitiya (pp. 131-135). Petrozavodsk State University.
4. Krasovskaya, V. I., Marentsova, N. B., & Matveeva, E. S. (2020). Metodika podgotovki studentov vuzov k sdache normy kompleksa GTO v pryzhke v dlinu s mesta [Methodology for preparing university students to pass the GTO complex standard in the long jump from a standing position]. Aktual'nyye issledovaniya, 8(11), 151-154.
5. Kudinova, V. A., Karpov, V. Yu., Boldov, A. S., & Marinina, N. N. (2021). Povysheniye kachestva uchebnogo protsessa po fizicheskoy kul'ture na osnove obucheniya tekhnike dvigatel'nykh deystviy [Improving the quality of the educational process in physical culture based on teaching the technique of motor actions]. Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury, 7, 61-63.
6. Kudinova, V. A., Karpov, V. Yu., Kudinov, A. A., & Kornev, A. V. (2018). Kompleks GTO: individualizatsiya, dostupnost', kriterii effektivnosti [GTO complex: individualization, accessibility, efficiency criteria]. Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury, 5, 59-61.
7. Kulkova, I. V., & Bratashova, R. V. (2018). Effektivnyy podkhod k povysheniyu rezul'tativnosti pokazatelya pryzhok v dlinu s mesta pri podgotovke uchashchikhsya k sdache norm kompleksa GTO [An effective approach to improving the performance of the long jump from a standing position when preparing students to pass the GTO complex standards]. In Nauchno-metodologicheskiye osnovy formirovaniya fizicheskogo i psikhicheskogo zdorov'ya detey i molodezhi (pp. 101-105). Ural State Pedagogical University.
8. Marina, N. V., Yurchenko, A. L., Marinina, N. N., & Nazarova, I. V. (2021). Metodika differentsirovannoy fizicheskoy i tekhnicheskoy podgotovki studentov vuzov v pryzhkakh v dlinu [Methodology of differentiated physical and technical training of university students in long jumps]. Uchenyye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta, 3(193), 271-276.
9. Melnikov, V. V., Kostrikin, L. V., & Frolova, T. S. (2017). Podgotovka studentov k sdache normativov kompleksa GTO v pryzhkakh v dlinu s mesta sredstvami razvitiya koordinatsionnykh sposobnostey [Preparing students for passing the

GTO complex standards in the long jump from a standing position by means of developing coordination abilities]. In Razvitiye fizicheskoy kul'tury i sporta v kontekste samorealizatsii cheloveka v sovremennykh sotsial'no-ekonomicheskikh usloviyakh (pp. 51-54). Lipetsk State Pedagogical University.

10. Sharagin, V. I., Rysakova, O. G., Komarov, M. N., & Pryanikova, N. G. (2021). Znachimost' dvigatel'noy aktivnosti v formirovanii navykov zdorovogo obraza zhizni studentov [The importance of motor activity in the formation of healthy lifestyle skills of students]. Izdatel'sko-torgovyy Dom "PERSPEKTIVA".
11. Ziambetov, V. Yu. (2017). Povysheniye pokazateley pryzhka v dlinu s mesta sredstvomskorostno-silovykh uprazhneniy na zanyatiyakh po fizicheskoy kul'ture so studentami [Improving the indicators of the long jump from a standing position by means of speed-strength exercises in physical education classes with students]. Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Kontsept", 9, 20-28.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 378.4 **DOI: 10.34670/AR.2026.29.17.019**

Формирование коммуникативной компетенции на основе технологии исследовательской деятельности курсантов военного вуза

Григорьева Дарья Александровна

Доцент 5 кафедры иностранных языков,
Филиал Военного учебно-научного центра
Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия
им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Челябинске,
454000, Российская Федерация, Челябинск, ул. Городская, 1;
e-mail: daryazimovec@mail.ru

Матвиенко Татьяна Игоревна

Кандидат педагогических наук,
доцент 5 кафедры иностранных языков,
Филиал Военного учебно-научного центра
Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия
им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Челябинске,
454000, Российская Федерация, Челябинск, ул. Городская, 1;
e-mail: mvtaty@yandex.ru

Бояльская Татьяна Александровна

Кандидат педагогических наук,
доцент 5 кафедры иностранных языков,
Филиал Военного учебно-научного центра
Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия
им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Челябинске,
454000, Российская Федерация, Челябинск, ул. Городская, 1;
e-mail: boyalskaya@mail.ru

Лескина Юлия Александровна

Кандидат педагогических наук,
доцент 5 кафедры иностранных языков,
Филиал Военного учебно-научного центра
Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия
им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Челябинске,
454000, Российская Федерация, Челябинск, ул. Городская, 1;
e-mail: yul-yurtaeva@yandex.ru

Аннотация

Данная статья рассматривает особенности построения занятий военной научной секции на кафедре иностранных языков. Автор раскрывает и подробно описывает этапы работы с курсантами по формированию одной из важных компетенций -- коммуникативной на основе исследовательской деятельности в рамках работы научной секции военного вуза. Кроме этого, проведен понятийный анализ понятия «компетенция». На основе сравнительного понятийного анализа главной дефиниции сформулировано авторское определение понятий «компетенция» и «коммуникативная компетенция курсантов». Указаны причины затруднений в формировании коммуникативной компетенции курсантов военного вуза и предложены пути решения данных проблем.

Для цитирования в научных исследованиях

Григорьева Д.А., Матвиенко Т.И., Бояльская Т.А., Лескина Ю.А. Формирование коммуникативной компетенции на основе технологии исследовательской деятельности курсантов военного вуза // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 172-173. DOI: 10.34670/AR.2026.29.17.019

Ключевые слова

Коммуникативная компетенция, курсанты, военный вуз, исследовательская работа, военно-научная секция, иностранный язык.

Введение

Системы высшего образования выстраивает свой образовательный процесс согласно социально-экономическим преобразованиям нашей страны. Не исключением являются и военные училища, основной задачей которых является формирование новых запросов общества и государства, и компетенций будущего специалиста [Конотоп и др., 2022, с. 65-72]. Основной проблемой высшего образования является формирование коммуникативной компетенции личности в современных условиях. Это отмечается во многих исследовательских работах И.А. Зимней, В.Ю. Голубева, Л.Ф. Низаевой [Григорьева, Найн, Карпова, 2020, с. 224-225] и других.

Основная часть

В «Большом энциклопедическом словаре» понятие «компетенция» трактуется как круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу, а во-втором значении как знания и опыт в той или иной области» [Григорьева, Найн, Карпова, 2020, с. 224-225] .

По мнению **И. С. Сергеева**, компетенции — единство умений, знаний и опыта, направленное на способность решать практические задания в разнообразных сферах жизни и профессиональной деятельности.

И. А. Зимняя утверждает, что компетенции — совокупность знаний, представлений, система ценностей, необходимые в компетентностях человека.

Согласно мнению известного ученого М.А. Чошанова компетенция –постоянное пополнение и обновление знаний, применение новой информации для решения поставленных задач в то время и в те условиях, когда это необходимо [Григорьева, Найн, Карпова, 2020, с.

224-225]. Поэтому, на основе понятийного анализа, под *компетенцией* мы понимаем способность и готовность личности к выполнению заданной деятельности.

Опираясь на наш педагогический опыт в военном вузе, *коммуникативная компетенция курсантов* выступает как одно из основных профессионально-значимых качеств личности, формирование которого наиболее эффективно на занятиях иностранного языка. Следует подчеркнуть, что совместная работа курсантов с профессорско-педагогических составом дисциплин гуманитарного и социально-экономического цикла является наиболее эффективной при формировании одной из приоритетных компетенций в процессе обучения в военном вузе [СО 2.047.01--РИ, 2021].

Основной задачей преподавателей иностранного языка по формированию коммуникативной компетенции является правильный подбор метод, технологий и форм работы с курсантами [Слободчикова, 2013, с. 222-227].

Использование междисциплинарных проектов при изучении иностранного языка направленна на формирование данной компетенции [Adler, 1983]. Во время работы над проектами курсанты изучают терминологическое поле по специальности на русском языке с переводом на иностранный, а так же изучают научно-техническую литературу, расширяя тем самым свои знания и умения работать с источниками информации, ведут расчетно-графические и другие работы. На занятиях иностранного языка такую исследовательскую работу по написанию междисциплинарным проектом курсанты выполняют в паре или микро группе, что так же способствует формированию коммуникативной компетенции [Романчук, 2015, с. 127-129]. Такие формы работы невозможны без слаженности выполнения поставленных задач исследования, что подчеркивает значимость и необходимость при формировании данной компетенции. При защите проектов отрабатываются навыки публичной защиты своих научных исследований, умения вести диалог/дискуссию на иностранном языке [Поварницына, 2018, с. 15-16]. Так курсанты получают не только профессиональные знания, но и повышают уровень сформированности коммуникативной компетенции. Примером таких работ могут послужить следующие темы исследования, применяемые на занятиях по дисциплинам «Иностранный (английский) язык» и «Авиационный английский язык»: «Сравнительно-сопоставительный анализ ТТХ истребителей России», «Классификация наиболее известных и современных воздушных судов по их ТТХ», «Наиболее распространенные причины летных происшествий» и другие. Результаты данных исследований курсантов применяются в научно-исследовательской деятельности вне аудитории.

Рисунок 1 - Работа курсантов на военно-научной секции

Работа проектной деятельности курсантов начинается с зачисления в военно-научную секцию (Рис.1). В комплексе с аудиторными занятиями курсанты оттачивают свои коммуникативные навыки, умения работать с текстом, расширяют знания в выбранном поле исследования при работе с литературными источниками.

Согласно проведенному опросу по выявлению причин затруднения формирования коммуникативной компетенции среди курсантов – членов военно-научного общества одними из основных причин затруднения формирования коммуникативной компетенции является языковой барьер, боязнь сделать ошибку, показав свои незнания, отсутствие опыта публичного выступления. Языковой барьер был отмечен 52% опрошенных курсантов. Вторая причина - боязнь сделать ошибку, указана 36%, остальные 12% процентов указали другие причины: отсутствие желания активного участия в образовательном процессе, отсутствие ответа на данный вопрос по незнанию (Рис.2).

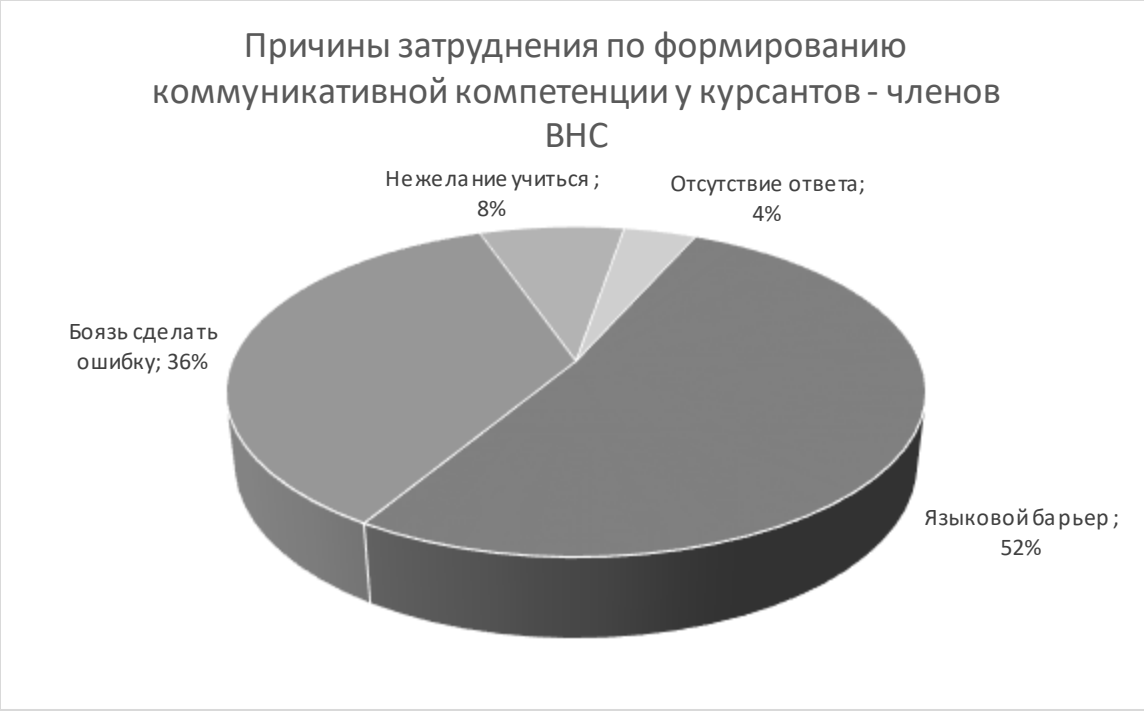

Рисунок 2 - Опрос курсантов 1 курса военного вуза, являющиеся членами военно-научной секции

В рамках занятий военно-научной секции курсанты в совместной деятельности с профессора-преподавательским составом находят пути решения выше указанных причин трудностей по формированию данной компетенции. Курсанты работают по индивидуальным планам, составленными научными руководителями (Рис.3). Так, наиболее значимыми занятиями секции выступают следующие «Секреты успешной презентации», «5 шагов в написании научной статьи», «Как выступать публично» и другие.

На занятиях секции «Секреты успешной презентации» курсанты изучают правило создания презентации, которая смогла бы повысить успех выступления и быть полезной не только выступающему, но и слушателям. Ни для кого не секрет, что перегруженные информацией слайды мешают выступающему сосредоточиться на главном, а зрителю – усвоить главное из выступления.

Рисунок 3 - Занятие военно-научной секции курсантов с литературными источниками

Коммуникативная компетенция одна из главных компетенций в процессе обучения курсантов авиационному английскому языку. Диалогическая речь в процессе изучения радиосвязи напрямую направлена на формирование данной компетенции курсантов [Hymes, 1971]. Работа в паре – одна из основных метод обучения, используемая на занятиях авиационного языка, поскольку при отработке фразеологии необходимо выстраивать взаимосвязанную речь диспетчера и пилота. Парная работа помогает курсантам не только отрабатывать диалоговые фразы «диспетчер-пилот», а также преодолевать коммуникативные трудности. При организации парной работы преподаватель организует данный процесс с учетом языковых способностей курсантов, поэтому зачастую разбивает курсантов на пары «сильный со слабым». Готовясь к ответу, сильный курсант помогает слабому при построении коммуникации. При такой организации работы снижается психологическое напряжения при ответе, так как курсанты на первоначальном этапе помогают друг другу. Такая работа также обеспечивается в погружение профессиональной деятельности [Savignon, Wang, 2003].

Необходимо подчеркнуть важность участия в международных конференциях курсантами военного вуза с научно-исследовательской работой. Курсанты в рамках занятий военно-научной секции совместно с научным руководителем проводят исследовательскую работу. Проводимое исследование может вестись не один год. Апробация и утверждение данного исследования проводиться в военном вузе. По завершению работы и готовности необходимого пакета документов курсанты отправляют свою работу в другой вуз для участия в научно-исследовательской работе. После принятия данной работы курсанты принимают участие конференции, защищая свою работу. При защите работы курсанты демонстрируют свои хорошие навыки ораторского мастерства, знания своей работы и умения отвечать на поставленные вопросы. Отличное выступление – хороший результат в формировании коммуникативной компетенции курсантов.

Заключение

Таким образом, активная исследовательская деятельность, организованная в рамках военно-научной секции для курсантов военного вуза, выявлению причин трудностей

коммуникативного характера и их устранение, а также способствует формированию коммуникативной компетенции.

Библиография

1. Большой энциклопедический словарь. URL: http://www.vedu.ru/bigencdic/29421 .
2. Григорьева, Д. А. Методика реализации педагогических условий формирования коммуникативной компетентности курсантов военного вуза / Д. А. Григорьева, А. Я. Найн, О. Л. Карпова. – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – № 2. – С. 223-227.
3. Конотоп, А. В. Система подготовки военных кадров как фактор обеспечения национальной безопасности и суверенитета Российской Федерации в условиях современной образовательной среды / А. В. Конотоп, О. Ю. Климова, Н. В. Уварина, А. А. Фасоля // Инновационное развитие профессионального образования. – 2022. – № 3 (35). – С. 65–72.
4. Поварницына, Т. С. Методические рекомендации по организации и выполнению внеаудиторной самостоятельной работы студентов по дисциплине «Иностранный язык» / Т. С. Поварницына. – Петропавловск-Камчатский : Российский университет кооперации, Камчатский филиал, 2018. – С. 15–16.
5. Романчук, В. О. Сущность и специфика развития интеллектуально-творческого потенциала курсантов военного вуза в процессе иноязычного образования / В. О. Романчук // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – 420 с.
6. Слободчикова, Ю. В. Развитие коммуникативной компетентности курсантов в контексте их профессионального становления / Ю. В. Слободчикова // Вестник Московского университета МВД России. – 2013. – № 1. – С. 222–227.
7. СО 2.047.01–РИ Формирование у курсантов Филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Челябинске военно–профессиональных компетенций. – Челябинск, 2021. – 112 с.
8. Чошанов, М. А. Инженерия обучающих технологий / М. А. Чошанов. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 239 с.
9. Adler, R. B. Interplay / R. B. Adler // The Progress of Interpersonal Communication. – 1983. – № 4. – P. 21-26.
10. Hymes, D. On communicative competence / D. Hymes. – University of Pennsylvania Press, 1971. – 25 p.
11. Savignon, S. J., Wang, K. Communicative language teaching in the context of EFL: students' attitudes and perceptions. 2003.

Formation of Communicative Competence Based on the Technology of Research Activities of Military University Cadets

Dar'ya A. Grigor'eva

Associate Professor of the 5th Department of Foreign Languages, Branch of the Military Educational and Scientific Center of the Air Force "N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy" in Chelyabinsk, 454000, 1, Gorodskaya str., Chelyabinsk, Russian Federation; e-mail: daryazimovec@mail.ru

Tat'yana I. Matvienko

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the 5th Department of Foreign Languages, Branch of the Military Educational and Scientific Center of the Air Force "N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy" in Chelyabinsk, 454000, 1, Gorodskaya str., Chelyabinsk, Russian Federation; e-mail: mvtaty@yandex.ru

Tat'yana A. Boyal'skaya

PhD in Pedagogy,
Associate Professor of the 5th Department of Foreign Languages,
Branch of the Military Educational and Scientific Center of the Air Force
"N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy" in Chelyabinsk,
454000, 1, Gorodskaya str., Chelyabinsk, Russian Federation;
e-mail: boyalskaya@mail.ru

Yuliya A. Leskina

PhD in Pedagogy,
Associate Professor of the 5th Department of Foreign Languages,
Branch of the Military Educational and Scientific Center of the Air Force
"N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy" in Chelyabinsk,
454000, 1, Gorodskaya str., Chelyabinsk, Russian Federation;
e-mail: yul-yurtaeva@yandex.ru

Abstract

This article examines the features of organizing classes in the military scientific section at the Department of Foreign Languages. The author reveals and describes in detail the stages of working with cadets on the formation of one of the important competencies — communicative competence based on research activities within the framework of the work of the scientific section of a military university. In addition, a conceptual analysis of the concept of "competence" is carried out. Based on a comparative conceptual analysis of the main definition, the author's definition of the concepts "competence" and "communicative competence of cadets" is formulated. The reasons for difficulties in the formation of communicative competence of military university cadets are indicated and ways to solve these problems are proposed.

For citation

Grigor'eva D.A., Matvienko T.I., Boyal'skaya T.A., Leskina Yu.A. (2026) Formirovaniye kommunikativnoy kompetentsii na osnove tekhnologii issledovatel'skoy deyatel'nosti kursantov voyennogo vuza [Formation of Communicative Competence Based on the Technology of Research Activities of Military University Cadets]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 172-173. DOI: 10.34670/AR.2026.29.17.019

Keywords

Communicative competence, cadets, military university, research work, military scientific section, foreign language.

References

1. Adler, R. B. (1983). Interplay. *The Progress of Interpersonal Communication*, 4, 21-26.
2. Bol'shoy entsiklopedicheskiy slovar' [Large encyclopedic dictionary]. (n.d.). http://www.vedu.ru/bigencdic/29421
3. Choshanov, M. A. (2011). *Inzheneriya obuchayushchikh tekhnologiy* [Engineering of learning technologies]. BINOM. Laboratoriya znaniy.
4. Grigor'eva, D. A., Nayn, A. Ya., & Karpova, O. L. (2020). Metodika realizatsii pedagogicheskikh usloviy formirovaniya kommunikativnoy kompetentnosti kursantov voyennogo vuza [Methodology for implementing pedagogical conditions

for the formation of communicative competence of military university cadets]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*, 2, 223-227.

5. Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. University of Pennsylvania Press.
6. Konotop, A. V., Klimova, O. Yu., Uvarina, N. V., & Fasolya, A. A. (2022). Sistema podgotovki voyennykh kadrov kak faktor obespecheniya natsional'noy bezopasnosti i suvereniteta Rossiyskoy Federatsii v usloviyakh sovremennoy obrazovatel'noy sredy [The system of military personnel training as a factor in ensuring national security and sovereignty of the Russian Federation in the modern educational environment]. *Innovatsionnoye razvitiye professional'nogo obrazovaniya*, 3(35), 65-72.
7. Povarnitsyna, T. S. (2018). *Metodicheskiye rekomendatsii po organizatsii i vypolneniyu vneauditornoy samostoyatel'noy raboty studentov po distsipline "Inostranniy yazyk"* [Methodological recommendations for the organization and implementation of extracurricular independent work of students in the discipline "Foreign Language"]. Rossiyskiy universitet kooperatsii, Kamchatskiy filial.
8. Romanchuk, V. O. (2015). Sushchnost' i spetsifika razvitiya intellektual'no-tvorcheskogo potentsiala kursantov voyennogo vuza v protsesse inoyazychnogo obrazovaniya [The essence and specifics of the development of intellectual and creative potential of military university cadets in the process of foreign language education]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*, 5.
9. Savignon, S. J., & Wang, K. (2003). *Communicative language teaching in the context of EFL: students' attitudes and perceptions*.
10. Slobodchikova, Yu. V. (2013). Razvitiye kommunikativnoy kompetentnosti kursantov v kontekste ikh professional'nogo stanovleniya [Development of communicative competence of cadets in the context of their professional development]. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*, 1, 222-227.
11. *SO 2.047.01–RI Formirovaniye u kursantov Filiala VUNTS VVS "VVA" v g. Chelyabinske voyenno–professional'nykh kompetentsiy* [SO 2.047.01–RI Formation of military-professional competencies among cadets of the Branch of the Military Educational and Scientific Center of the Air Force "Air Force Academy" in Chelyabinsk]. (2021).

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 372.882.111.1 **DOI: 10.34670/AR.2026.38.14.020**

Диалог культур в условиях цифровой среды: обоснование методики смешанного обучения для старшей школы

Панасенков Никита Александрович

Кандидат педагогических наук, доцент,
Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина,
620002, Российская Федерация, Екатеринбург, Мира ул., 19;
e-mail: n.a.panasenkov@urfu.ru

Тетерина Полина Александровна

Магистрант,
Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина,
620002, Российская Федерация, Екатеринбург, Мира ул., 19;
e-mail: polinatet20@gmail.com

Аннотация

В статье рассматривается проблема формирования навыков межкультурного взаимодействия у обучающихся старших классов в условиях современной цифровой трансформации образования. Актуальность исследования обусловлена необходимостью адаптации традиционных педагогических подходов к реалиям информационного общества, где цифровая среда становится основным пространством для коммуникации. Исследование вносит вклад в теорию методики преподавания иностранных языков, конкретизируя дидактические возможности смешанного обучения для формирования ценностно-смысловой сферы учащихся. На примере изучения английского языка обосновывается эффективность применения методики смешанного обучения для организации продуктивного диалога культур. Проводится сравнительный анализ теоретических аспектов ключевых для темы понятий «цифровой диалог», «межкультурная компетенция» и «гибридное обучение». Эмпирическая часть содержит результаты педагогического эксперимента, наглядно подтверждающие статистически значимый рост показателей межкультурной компетенции по когнитивному, деятельностному и аксиологическому критериям у школьников экспериментальной группы. Результатом работы является разработанная и апробированная модель интеграции онлайн-инструментов в процесс иноязычного образования. Формулируются конкретные практико-ориентированные направления для дальнейшего совершенствования методических стратегий, нацеленных на комплексное развитие личностного капитала, критического мышления и цифровых навыков старшеклассников, необходимых для жизни в поликультурном мире.

Для цитирования в научных исследованиях

Панасенков Н.А., Тетерина П.А. Диалог культур в условиях цифровой среды: обоснование методики смешанного обучения для старшей школы // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 173-181. DOI: 10.34670/AR.2026.38.14.020

Ключевые слова

Смешанное обучение, диалог культур, цифровая среда, старшая школа, английский язык, межкультурная коммуникация, педагогический эксперимент.

Введение

Современный этап развития общества характеризуется глобальными изменениями в способах получения информации и коммуникации, которые неизбежно влекут за собой трансформацию образовательной парадигмы. Особую значимость приобретает способность молодого поколения не просто владеть иностранным языком как знаковой системой, но и быть готовым к полноценному диалогу культур в виртуальном пространстве. Как справедливо отмечает исследователь О.В. Шлыкова, цифровая коммуникация задает новые аксиологические ориентиры, требующие переосмысления ценностных основ взаимодействия в сети [Шлыкова, 2023].

Основная часть

Традиционная классно-урочная система, несмотря на свою фундаментальность, все чаще сталкивается с ограничениями при попытке воссоздать аутентичные условия межкультурного общения. В то же время цифровая среда предоставляет беспрецедентные возможности для погружения в иноязычный контекст. Однако без грамотного педагогического сопровождения она может стать источником коммуникативных неудач и культурных конфликтов. В связи с этим возникает необходимость поиска таких методических решений, которые помогли бы объединить преимущества очного взаимодействия и цифровых технологий.

Одним из перспективных направлений является смешанное обучение. Согласно методическим рекомендациям, разработанным коллективом авторов под руководством И.В. Роберт, смешанное обучение в условиях цифровой трансформации становится необходимым условием реализации требований федеральных государственных образовательных стандартов, чтобы индивидуализировать образовательный маршрут и расширить границы учебного предмета [Роберт, 2022].

Целью статьи является теоретическое обоснование и практическая проверка эффективности методики смешанного обучения как инструмента формирования готовности старшеклассников к диалогу культур при изучении английского языка.

Понятие диалога культур в современной педагогике выходит за рамки простого обмена информацией. Л.А. Громова и С.С. Пичугин подчеркивают, что культура диалога в цифровой среде общего образования предполагает сформированность этических норм, умение воспринимать и интерпретировать иные культурные коды, а также способность к конструктивному взаимодействию в условиях виртуальной реальности [Громова, Пичугин, 2022]. Однако цифровая среда несет в себе не только потенциал для сближения, но и риски разобщения. Е.Я. Орехова и И.С. Данилова указывают на трансформацию самого феномена

диалога в образовательном пространстве приобретает новые черты, становясь опосредованным техническими устройствами, и требует от участников коммуникации особых психолого-педагогических компетенций [Орехова, Данилова, 2022].

Специфика старшего школьного возраста, характеризующаяся стремлением к самоопределению и активным использованием гаджетов, делает этот период восприимчивым для внедрения гибридных форм обучения. М.А. Каковкина рассматривает гибридное обучение как эффективный метод решения педагогических проблем именно в средней и старшей школе, поскольку он позволяет сочетать академическую строгость с привычными для подростков форматами потребления контента [Каковкина, 2022]. При этом важно понимать, что простое перенесение учебных материалов в цифровой формат не гарантирует возникновения диалога. Л.А. Новикова обращает внимание на проблему «не-диалога» культур, когда, несмотря на техническую возможность контакта, подлинное взаимопонимание не достигается из-за отсутствия подготовленности студентов и школьников к специфике онлайн-интеракции [Новикова, 2022].

Смешанное обучение выступает здесь как системообразующий фактор. О.Б. Голубев и О.Ю. Никифоров еще на заре активной цифровизации отмечали, что смешанное обучение в условиях цифровой школы поможет сместить акцент с пассивного потребления информации на активную познавательную деятельность [Голубев, Никифоров, 2012]. В современной трактовке, как указывает М.А. Давлатова, данная технология существенно меняет проектирование образовательного процесса в российской школе, требуя от учителя роли фасилитатора и тьютора, а не простого транслятора знаний [Давлатова, 2022].

Особый интерес для исследования представляет работа А.П. Миньяр-Белоручевой и М.Е. Покровской. Анализируя проблемы профессиональной межкультурной коммуникации, они утверждают, что гибридные формы обучения наиболее соответствуют запросам цифровой эпохи, подготавливая обучающихся к будущей профессиональной деятельности в мультикультурных командах [Миньяр-Белоручева, Покровская, 2023].

Для подтверждения гипотезы о том, что смешанное обучение способствует эффективному формированию навыков работы в мультикультурной среде, было организовано экспериментальное исследование на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Гимназия № 144» в Екатеринбурге. В исследовании приняли участие 49 учащихся 10–11 классов. Участники были распределены в две группы: контрольную (КГ, 24 человека) и экспериментальную (ЭГ, 25 человек). Для обеспечения достоверности результатов группы были сформированы методом попарного подбора на основе исходного уровня владения английским языком. Уровень владения английским языком в обеих группах был примерно одинаковым (уровень B1–B2).

В контрольной группе обучение строилось по традиционной схеме с использованием базового учебно-методического комплекса по английскому языку для 10–11 классов «Английский в фокусе» авторов О.В. Афанасьевой, Д. Дули, И.В. Михеевой, Б. Оби, В. Эванс, а также стандартных мультимедийных приложений, предусмотренных данной программой (электронные рабочие тетради, аудиокурс).

Содержание экспериментальной методики базировалось на интеграции аутентичных цифровых ресурсов в урок. Опираясь на исследования А.С. Лебединовой, мы использовали потенциал популярных среди подростков жанров, таких как аниме и манга (в переводе на английский язык или англоязычных оригиналов), как триггер для обсуждения культурных различий и ценностей [Лебединова, 2022].

Процесс обучения в ЭГ основан на трех этапах. Первый этап – асинхронный (онлайн). Учащиеся самостоятельно знакомились с лексико-грамматическим материалом и страноведческими текстами на образовательной платформе, просматривали видеоролики TED Talks и фрагменты видеоблогов носителей языка.

Второй этап – синхронный (офлайн/онлайн). На уроках организовывались дискуссии, ролевые игры и разбор кейсов. Особое внимание уделялось обучению диалогу. М.С. Калинина и Н.Н. Остринская справедливо замечают, что обучение диалогу в ходе использования технологии смешанного обучения должно включать анализ речевых стратегий и тактик, специфичных как для устной, так и для письменной цифровой речи [Калинина, Остринская, 2022].

Третий этап – проектный. Школьники выполняли совместные проекты с использованием цифровых инструментов (создание подкастов, ведение блога класса на английском языке, общение на международных форумах).

Для диагностики уровня сформированности готовности к диалогу культур были выделены три критерия. Когнитивный критерий включал знания о культурных особенностях англоязычных стран, правилах сетевого этикета и специфике цифровой коммуникации. Деятельностный критерий оценивал умение вступать в контакт, поддерживать беседу, аргументировать свою позицию и использовать цифровые инструменты для общения. Аксиологический (ценностный) критерий отражал уровень толерантности, эмпатии и стремления к пониманию «чужого».

На начальном этапе эксперимента (констатирующий этап) было проведено входное тестирование и анкетирование участников обеих групп. Данные входной диагностики представлены в таблице 1. Оценка проводилась по 100-балльной шкале, где средний балл выводился на основе выполнения тестовых заданий, решения кейсов и экспертной оценки устных высказываний.

Таблица 1 - Результаты входной диагностики уровня готовности к диалогу культур (средний балл)

Критерий оценки	Контрольная группа (КГ)	Экспериментальная группа (ЭГ)	Уровень значимости различий (p-value)
Когнитивный компонент	62,4	63,1	> 0,05 (незначимо)
Деятельностный компонент	54,8	55,2	> 0,05 (незначимо)
Аксиологический компонент	58,3	57,9	> 0,05 (незначимо)
Средний показатель	58,5	58,7	> 0,05 (незначимо)

Как видно из таблицы 1, на начало эксперимента группы находились в равных условиях, статистически значимых различий выявлено не было. После проведения формирующего эксперимента, длившегося в течение одного учебного года, была проведена повторная диагностика (контрольный этап). В экспериментальной группе наблюдалась положительная динамика по всем показателям. Использование цифровых инструментов помогло учащимся из ЭГ не только расширить словарный запас, но и освоить модели поведения, характерные для цифрового этикета англоязычных стран.

Т.Е. Хоченкова отмечает, что технологии смешанного обучения выступают фактором формирования цифровых навыков школьников, что напрямую коррелирует с их успешностью в коммуникации [Хоченкова, 2021]. То же подтвердилось и в нашем исследовании, так как

участники из ЭГ быстрее ориентировались в онлайн-источниках, умели верифицировать информацию и выбирать адекватный регистр общения в чатах и на форумах.

Результаты итоговой диагностики представлены на рис. 1.

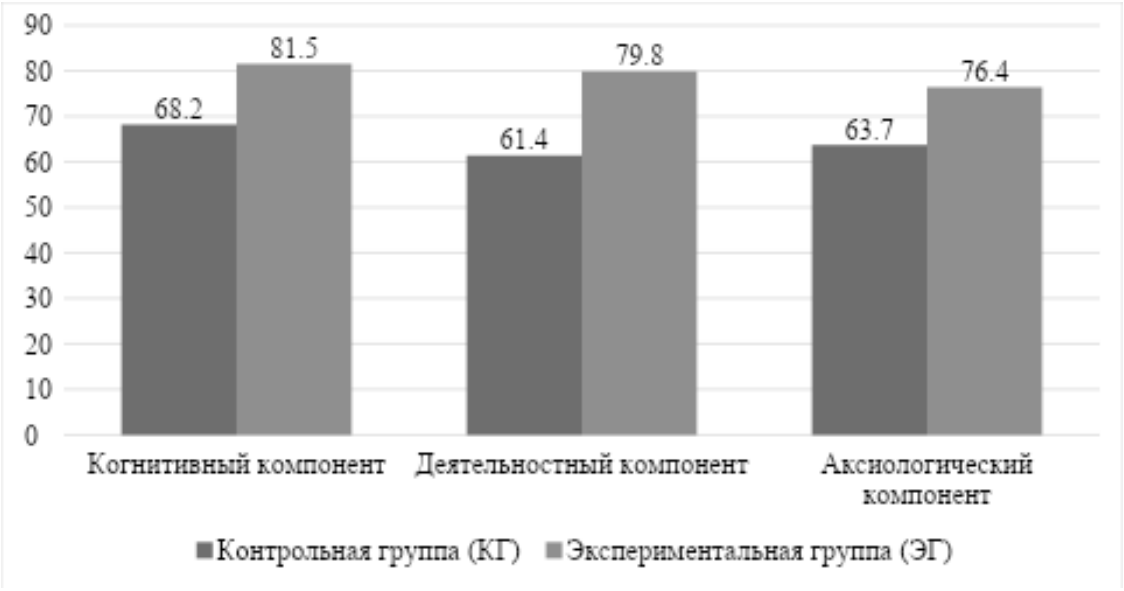

Рисунок 1- Результаты итоговой диагностики уровня готовности к диалогу культур (средний балл)

Сравнительный анализ данных показывает, что прирост показателей в экспериментальной группе значительно превышает аналогичные изменения в контрольной группе. Особенно заметен скачок в деятельностном компоненте (+44,5%), что свидетельствует об эффективности практико-ориентированных заданий в смешанном формате. Учащиеся из ЭГ научились не только теоретически рассуждать о диалоге культур, но и реализовывать его на практике.

Полученные данные согласуются с выводами зарубежных исследователей. Так, D.H. Tong, B.P. Uyen и L.K. Ngan в своем исследовании доказали эффективность смешанного обучения для повышения академической успеваемости и навыков самообучения [Tong, Uyen, Ngan, 2022]. Аналогичные результаты были получены S. Sukirman и коллегами, которые изучали эффективность смешанного обучения в эпоху «новой нормальности» и зафиксировали значительное повышение вовлеченности студентов [Sukirman et al., 2022].

Анализ полученных результатов показал эффективность предложенной методики. Во-первых, важную роль сыграло формирование личностного капитала. Е.Р. Поршнева, М.А. Краснова и М.В. Лебедева рассматривают личностный капитал как основу обучения диалогу культур, а именно – мотивацию, саморегуляцию и рефлексию [Поршнева, Краснова, Лебедева, 2022]. Смешанное обучение, предоставляя учащимся автономию в выборе темпа и глубины изучения материала (в рамках асинхронной части), способствовало развитию субъектности и ответственности за результат коммуникации.

Во-вторых, использование цифровых платформ обеспечило психологически комфортную среду для интровертированных учащихся. T.K.F. Chiu в своем исследовании, базирующемся на теории самодетерминации, подчеркивает, что цифровая поддержка вовлеченности студентов в смешанном обучении удовлетворяет потребности в компетентности и связанности с другими людьми [Chiu, 2021]. В нашей экспериментальной группе школьники, которые стеснялись

высказываться на обычных уроках, проявляли высокую активность в письменных онлайн-дискуссиях и блогах, что стало мостиком к их более уверенному поведению в очном диалоге.

В-третьих, разнообразие цифровых инструментов позволило создать на занятиях условия, имитирующие разные стили реального общения. A. Kumar и соавторы в комплексном анализе инструментов смешанного обучения указывают на важность вариативности контента, использования таких средств от LMS (Learning Management System) до социальных сетей и мессенджеров, чтобы моделировать различные регистры общения (от формального академического до неформального дружеского) [Kumar et al., 2021].

K.J. Topping и коллеги в систематическом обзоре эффективности онлайн и смешанного обучения в школах отмечают, что смешанный формат часто превосходит чистое онлайн-обучение именно благодаря наличию компонента живого социального взаимодействия [Topping et al., 2022]. Наш опыт подтверждает, что без очных сессий рефлексии и живого обсуждения проблем, с которыми школьники столкнулись в сети, эффект был бы неполным. Именно на уроках учитель помогал анализировать коммуникативные сбои и корректировать стратегии поведения, превращая опыт «не-диалога» в конструктивный урок.

Однако стоит отметить и выявленные трудности. Внедрение методики потребовало высокого уровня цифровой грамотности от самого педагога и значительных временных затрат на подготовку контента. Успех смешанного обучения во многом зависит от качества педагогического дизайна и готовности инфраструктуры.

Заключение

В заключение отметим, что проведенное исследование методики смешанного обучения является эффективным инструментом реализации диалога культур в старшей школе. Интеграция цифровой среды в процесс изучения английского языка помогает преодолеть искусственность учебных ситуаций, выводя коммуникацию на уровень реального взаимодействия. Результаты эксперимента подтвердили, что систематическое использование гибридных форм работы приводит к качественному скачку в умении старшеклассников вести конструктивный диалог, понимать и принимать иные культурные смыслы.

Перспективы дальнейших исследований лежат в плоскости разработки адаптивных курсов смешанного обучения, учитывающих индивидуальные когнитивные стили учащихся, а также в изучении потенциала искусственного интеллекта для моделирования ситуаций межкультурного общения. Внедрение предложенной методики в педагогическую практику требует повышения квалификации педагогов и модернизации материально-технической базы школ, однако такие вложения оправданы необходимостью подготовки выпускников, способных жить и эффективно работать в поликультурном цифровом мире.

Библиография

1. Голубев О.Б., Никифоров О.Ю. Смешанное обучение в условиях цифровой школы // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. С. 374-381.
2. Громова Л.А., Пичугин С.С. Культура диалога в цифровой среде общего образования // Диалог культур. Культура диалога: цифровые коммуникации. 2022. С. 92-96.
3. Давлатова М.А. Смешанное обучение в российской школе: как меняется проектирование образовательного процесса // Педагогика и психология образования. 2022. № 3. С. 34-54.
4. Каковкина М.А. Гибридное обучение как эффективный метод решения педагогической проблемы в средней и старшей школе общеобразовательного учреждения // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в вузе и школе. 2022. № 38. С. 173-176.

5. Калинина М.С., Остринская Н.Н. Обучение диалогу в ходе использования технологии смешанного обучения в старшей школе и в вузе (на материале французского языка) // Диалог культур. Культура диалога: цифровые коммуникации. 2022. С. 144-151.
6. Лебединова А.С. Потенциал использования аниме и манга при обучении диалогу культур в цифровой среде // Диалог культур. Культура диалога: цифровые коммуникации. 2022. С. 397-401.
7. Миньяр-Белоручева А.П., Покровская М.Е. Проблемы профессиональной межкультурной коммуникации: гибридные формы обучения в цифровую эпоху // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2023. Т. 65, № 4.
8. Новикова Л.А. Подготовка студентов вуза к межкультурному взаимодействию в цифровой среде в ситуациях не-диалога культур // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. № 9. С. 966-973.
9. Орехова Е.Я., Данилова И.С. Трансформация «цифрового» диалога культур в пространстве образования // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 4 (118). С. 97-105.
10. Поршнева Е.Р., Краснова М.А., Лебедева М.В. Формирование личностного капитала как основы обучения диалогу культур в цифровой среде // Язык и культура. 2022. № 59. С. 75-93.
11. Роберт И.В. Смешанное обучение в условиях цифровой трансформации образования (для учебных предметов «Математика», «Информатика»): методические рекомендации. Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. 43 с.
12. Хоченкова Т.Е. На пути к цифровой школе: технологии смешанного обучения как фактор формирования цифровых навыков школьников // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2021). 2021. С. 207-220.
13. Шлыкова О.В. Диалог культур: аксиологические ориентиры в условиях цифровой коммуникации // Евразия. Диалог культур. 2023. № 1. С. 381-383.
14. Chiu T.K.F. Digital support for student engagement in blended learning based on self-determination theory // Computers in Human Behavior. 2021. Vol. 124. P. 106909.
15. Kumar A. et al. Blended learning tools and practices: A comprehensive analysis // IEEE Access. 2021. Vol. 9. P. 85151-85197.
16. Sukirman S. et al. Effectiveness of blended learning in the new normal era // International Journal of Evaluation and Research in Education. 2022. Vol. 2252. P. 8822.
17. Tong D.H., Uyen B.P., Ngan L.K. The effectiveness of blended learning on students' academic achievement, self-study skills and learning attitudes: A quasi-experiment study in teaching the conventions for coordinates in the plane // Heliyon. 2022. Vol. 8, No. 12.
18. Topping K.J. et al. Effectiveness of online and blended learning from schools: A systematic review // Review of Education. 2022. Vol. 10, No. 2. P. e3353.

Dialogue of Cultures in the Digital Environment: Substantiation of Blended Learning Methodology for High School

Nikita A. Panasenkov

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin,
620002, 19, Mira str., Yekaterinburg, Russian Federation;
e-mail: n.a.panasenkov@urfu.ru

Polina A. Teterina

Master's Student,
Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin,
620002, 19, Mira str., Yekaterinburg, Russian Federation;
e-mail: polinatet20@gmail.com

Abstract

The article examines the problem of developing intercultural interaction skills in high school students in the context of the modern digital transformation of education. The relevance of the research is due to the need to adapt traditional pedagogical approaches to the realities of the information society, where the digital environment is becoming the main space for communication. The research contributes to the theory of foreign language teaching methodology, specifying the didactic possibilities of blended learning for the formation of the value-semantic sphere of students. Using the example of learning English, the effectiveness of applying blended learning methodology for organizing a productive dialogue of cultures is substantiated. A comparative analysis of the theoretical aspects of the key concepts "digital dialogue", "intercultural competence", and "hybrid learning" is carried out. The empirical part contains the results of a pedagogical experiment, which clearly confirm a statistically significant increase in the indicators of intercultural competence according to cognitive, activity-based, and axiological criteria among schoolchildren in the experimental group. The result of the work is a developed and tested model for integrating online tools into the process of foreign language education. Specific practice-oriented directions are formulated for further improvement of methodological strategies aimed at the comprehensive development of personal capital, critical thinking, and digital skills of high school students, necessary for life in a multicultural world.

For citation

Panasenkov N.A., Teterina P.A. (2026) Dialog kul'tur v usloviyakh tsifrovoy sredy: obosnovaniye metodiki smeshannogo obucheniya dlya starshey shkoly [Dialogue of Cultures in the Digital Environment: Substantiation of Blended Learning Methodology for High School]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 173-181. DOI: 10.34670/AR.2026.38.14.020

Keywords

Blended learning, dialogue of cultures, digital environment, high school, English language, intercultural communication, pedagogical experiment.

References

1. Chiu, T. K. F. (2021). Digital support for student engagement in blended learning based on self-determination theory. Computers in Human Behavior, *124*, 106909.
2. Davlatova, M. A. (2022). Smeshannoye obucheniye v rossiyskoy shkole: kak menyayetsya proyektirovaniye obrazovatel'nogo protsessa [Blended learning in the Russian school: how the design of the educational process is changing]. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya, 3, 34-54.
3. Golubev, O. B., & Nikiforov, O. Yu. (2012). Smeshannoye obucheniye v usloviyakh tsifrovoy shkoly [Blended learning in a digital school]. Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya, 6, 374-381.
4. Gromova, L. A., & Pichugin, S. S. (2022). Kul'tura dialoga v tsifrovoy srede obshchego obrazovaniya [Culture of Dialogue in the Digital Environment of General Education]. In Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: tsifrovyye kommunikatsii (pp. 92-96).
5. Kakovkina, M. A. (2022). Gibridnoye obucheniye kak effektivnyy metod resheniya pedagogicheskoy problemy v sredney i starshey shkole obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Hybrid learning as an effective method for solving pedagogical problems in the middle and high school of a comprehensive educational institution]. Sovremennyye problemy lingvistiki i metodiki prepodavaniya russkogo yazyka v VUZe i shkole, 38, 173-176.
6. Kalinina, M. S., & Ostrinskaya, N. N. (2022). Obucheniye dialogu v khode ispol'zovaniya tekhnologii smeshannogo obucheniya v starshey shkole i v vuze (na materiale frantsuzskogo yazyka) [Teaching Dialogue Using Blended Learning Technology in High School and University (Based on the French Language)]. In Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: tsifrovyye kommunikatsii (pp. 144-151).

7. Khochenkova, T. E. (2021). Na puti k tsifrovoy shkole: tekhnologii smeshannogo obucheniya kak faktor formirovaniya tsifrovykh navykov shkol'nikov [Towards a Digital School: Blended Learning Technologies as a Factor in Developing Schoolchildren's Digital Skills]. In Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2021) (pp. 207-220).
8. Kumar, A., et al. (2021). Blended learning tools and practices: A comprehensive analysis. IEEE Access, *9*, 85151-85197.
9. Lebedinova, A. S. (2022). Potentsial ispol'zovaniya anime i manga pri obuchenii dialogu kul'tur v tsifrovoy srede [Potential of Using Anime and Manga in Teaching Dialogue of Cultures in the Digital Environment]. In Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: tsifrovyye kommunikatsii (pp. 397-401).
10. Minyar-Belorucheva, A. P., & Pokrovskaya, M. E. (2023). Problemy professional'noy mezhkul'turnoy kommunikatsii: gibridnyye formy obucheniya v tsifrovuyu epokhu [Problems of Professional Intercultural Communication: Hybrid Forms of Teaching in the Digital Age]. Nauchnyye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika, *65*(4).
11. Novikova, L. A. (2022). Podgotovka studentov vuza k mezhkul'turnomu vzaimodeystviyu v tsifrovoy srede v situatsiyakh ne-dialoga kul'tur [Preparing university students for intercultural interaction in the digital environment in situations of non-dialogue of cultures]. Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki, 9, 966-973.
12. Orekhova, E. Ya., & Danilova, I. S. (2022). Transformatsiya "tsifrovogo" dialoga kul'tur v prostranstve obrazovaniya [Transformation of the "Digital" Dialogue of Cultures in the Educational Space]. Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal, 4(118), 97-105.
13. Porshneva, E. R., Krasnova, M. A., & Lebedeva, M. V. (2022). Formirovaniye lichnostnogo kapitala kak osnovy obucheniya dialogu kul'tur v tsifrovoy srede [Formation of personal capital as a basis for teaching intercultural dialogue in the digital environment]. Yazyk i kul'tura, 59, 75-93.
14. Robert, I. V. (2022). Smeshannoye obucheniye v usloviyakh tsifrovoy transformatsii obrazovaniya (dlya uchebnykh predmetov "Matematika", "Informatika"): metodicheskiye rekomendatsii [Blended Learning in the Context of Digital Transformation of Education (for the Subjects "Mathematics" and "Computer Science"): Methodological Recommendations]. Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO.
15. Shlykova, O. V. (2023). Dialog kul'tur: aksiologicheskiye oriyentiry v usloviyakh tsifrovoy kommunikatsii [Dialogue of Cultures: Axiological Guidelines in the Context of Digital Communication]. Evraziya. Dialog kul'tur, 1, 381-383.
16. Sukirman, S., et al. (2022). Effectiveness of blended learning in the new normal era. International Journal of Evaluation and Research in Education, *2252*, 8822.
17. Tong, D. H., Uyen, B. P., & Ngan, L. K. (2022). The effectiveness of blended learning on students' academic achievement, self-study skills and learning attitudes: A quasi-experiment study in teaching the conventions for coordinates in the plane. Heliyon, *8*(12).
18. Topping, K. J., et al. (2022). Effectiveness of online and blended learning from schools: A systematic review. Review of Education, *10*(2), e3353.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 378.4 **DOI: 10.34670/AR.2026.82.63.021**

Математические задачи как средство развития умственных способностей студентов при изучении дисциплин математического цикла

Матвеева Елена Владимировна

Кандидат физико-математических наук, доцент,
Дальневосточный государственный университет путей сообщения,
680021, Российская Федерация, Хабаровск, ул. Серышева, 47;
e-mail: gabitus-ev@mail.ru

Мурая Елена Николаевна

Кандидат технических наук, доцент,
Дальневосточный государственный университет путей сообщения,
680021, Российская Федерация, Хабаровск, ул. Серышева, 47;
e-mail: elena_muray22@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается проблема развития умственных способностей студентов вуза средствами математики. Актуальность данного исследования определяется имеющимися законодательными документами: Указом Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации до 2030 года», Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», Концепцией развития российского математического образования в Российской Федерации. Особое внимание уделено проблеме развития умственных способностей студентов в результате математической деятельности. Целью исследования является определить понятие способностей, в частности, умственных способностей человека, и рассмотреть один из способов их развития в рамках обучения в высших учебных заведениях. В работе рассматриваются математические задачи как средство развития умственных способностей студентов технических вузов на примере изучения темы «Непрерывность функции одного переменного».

Для цитирования в научных исследованиях

Матвеева Е.В., Мурая Е.Н. Математические задачи как средство развития умственных способностей студентов при изучении дисциплин математического цикла // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 182-189. DOI: 10.34670/AR.2026.82.63.021

Ключевые слова

Умственные способности, обучение, решение задач, непрерывность функции, классификация способностей, мышление.

Способности развиваются тем успешнее,
чем чаще в своей деятельности человек добирается
до потолка своих возможностей и постепенно
поднимает этот «потолок» все выше и выше.

Б.Н. Никитин.

Введение

В современном обществе выпускник высшего учебного заведения должен не только обладать большим багажом знаний, но и быть способен к применению полученных знаний на практике при решении производственных задач, в том числе и к разрешению нестандартных ситуаций.

Целью российского высшего образования является создание условий для самореализации студентов в образовательном процессе и развитие у них готовности быть субъектом продуктивной, самостоятельной деятельности на всех этапах их жизни.

Достижение этой цели неразрывно связано с развитием умственных способностей студентов, успешностью научно-исследовательской деятельности студентов [Солдатова, 2023] и развитием творческого потенциала личности в целом [Жуков, 2022], [Кругликова, Матвеева, 2015] и [Матвеева, Кругликова, 2024].

Материалы и методы исследований

Материалами для исследования послужили научные труды российских ученых по теории и методике преподавания математики в российской системе высшего образования.

В исследовании в основном использовались описательные, сравнительные, обобщающие и библиографические методы анализа.

Результаты и обсуждения

Термин «способность» используется для обозначения таких индивидуальных характеристик психики, от которых зависит возможность реализации и степень успешности деятельности. Способности не даются природой в готовом виде: врожденная предрасположенность – лишь одно из условий очень сложного процесса формирования и развития способностей. Развитие способностей требует знания, умения и овладения ими, а затем творческого применения. Каждый человек отличается уникальностью своих способностей.

Особенно важно понимать, что одной из главных задач образования и обучения является всестороннее развитие способностей, что одновременно подразумевает выявление индивидуальных различий в способностях. При этом считается, что нет ни одного нормального человека, не способного к определенным видам деятельности.

Анализ научной литературы позволил нам определить понятие способности [Теплов, 1987, с. 34]. Способности определяются как индивидуальные психологические характеристики, выражающие готовность человека к освоению определенных видов деятельности и их успешному выполнению.

Существует различные подходы к классификации способностей. Рассмотрим несколько из них (табл. 1).

Таблица 1 - Классификации способностей

1	Естественные способности	Память
		Восприятие
		Мышление
	Специфические (социальные) способности	Речь
		Теоретическое мышление
		Творчество
		Профессиональные навыки
2	Высшие интеллектуальные способности	Умственные способности
		Память
		Речь
	Специальные способности	Математические способности
		Музыкальные способности
		Художественные способности
3	Теоретические способности	Способности к анализу информации
		Логическое мышление
		Способность выдвигать гипотезы
	Практические способности	Способность применять знания на практике
		Организаторские способности
		Ремесленные способности

Жизнь показывает, что наряду со специфическими видами таланта (к музыке, рисованию, математике и т.д.) существует более широкая общая умственная одаренность, влияющая на результаты многих видов деятельности, где требуются достоинства ума.

Умственные способности человека, определяющие потенциал человека представлены на рис.1.

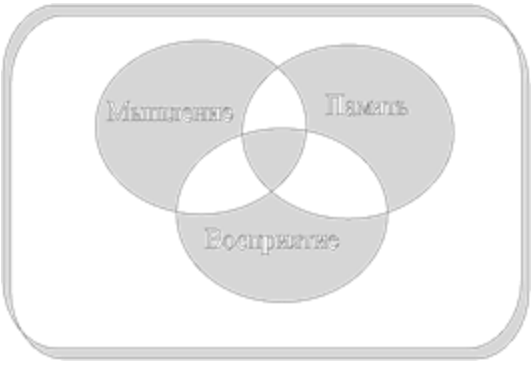

Рисунок 1- Умственные способности, определяющие потенциал человека

Остановимся более подробно на видах умственных способностей и их компонентах.

Таблица 2- Виды умственных способностей

Умственные способности	Компоненты умственных способностей
Мышление	Глубина ума
	Широта ума
	Гибкость ума
	Целенаправленность мышления
	Склонность к исследованиям и поиску закономерностей
	Доказательность

Умственные способности	Компоненты умственных способностей
	Самостоятельность
	Объективность
	Краткость и ясность
Память	Готовность памяти
	Организованность памяти
Восприятие	Сообразительность
	Оригинальность
	Любознательность и пытливость
	Интуиция

Все эти индивидуальные особенности ума человека «возникли в процессе труда, в труде же они формируются и развиваются». Обращаем внимание, что для развития способностей деятельность человека должна удовлетворять определенным критериям (рис. 2). Деятельность, удовлетворяющая всем четырем предложенным критериям, является наиболее благоприятной для развития способностей человека в процессе деятельности.

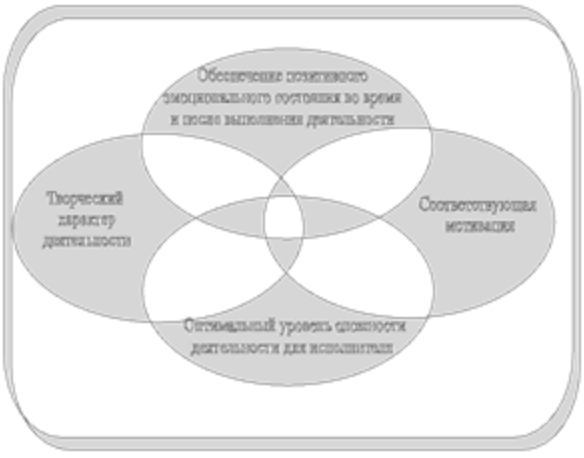

Рисунок 2 - Критерии деятельности

Образование в основном активизирует умственные способности, логическое мышление, теоретическое мышление, память, восприятие, речь, способности к анализу информации, профессиональные навыки [Куракин и др., 2021].

В высшем учебном заведении на первый план выходят именно общие умственные способности студента, и одной из главных и важнейших задач образования является задача развития у студентов этих способностей.

Мышление и умственные способности формируются в процессе изучения всех академических дисциплин, на протяжении всей жизни человека. Однако, очевидно, что изучение математики играет первостепенную и очень важную роль в формировании мышления и умственных способностей.

Наиболее эффективным средством развития умственных способностей студентов в рамках изучения предметов математического цикла в высших учебных заведениях являются математические задачи, в процессе решения которых применяется множество мыслительных навыков:

- анализа данной ситуации, выявления скрытых свойств ситуации, сравнения данных и требуемой задачи с ранее решенными задачами;

- разработки простых математических моделей, проведения мыслительных экспериментов;
- синтеза подборки полезной информации для задачи, ее систематизации;
- формализации своих мыслей в краткой и понятной текстовой форме, символически, графически и т.д.;
- объективной оценки результатов, полученных при решении задач, обобщения или специализации результатов решения задач.

А.Ф. Эсаулов подразделяет задачи на следующие виды: задачи, рассчитанные на воспроизведение, алгоритмические задачи; задачи, решение которых приводит к новой, неизвестной до этого мысли, идее; творческие задачи [Эсаулов, 1972]. Лишь при решении задач двух последних видов происходит развитие умственных способностей студентов.

В рамках темы «Непрерывность функции одного переменного» на занятиях по математике в вузе предлагаем рассмотреть следующие задачи, отвечающие двум последним видам [Виноградова, Олехник, Садовничий, 2001] и [Задачник..., 1971].

1) *Задачи, содержащие элементы исследования*.

Пример 1. Привести пример функции действительного переменного, определенной для всех значений x и непрерывной только в точке $x = 0.$

Пример 2. Привести пример действительной функции $f(x),$ такой, что $f(x)$ терпит разрыв во всех точках отрезка $[0;1]$, а функция $|f(x)|$ непрерывна на $[0;1]$.

Пример 3. При каком значении параметра a функция $f(x) = \begin{cases} 1/x - \operatorname{ctg} x, & x \neq 0, \\ a, & x = 0 \end{cases}$ непрерывна в точке $x = 0.$

Пример 4. При каких значениях параметров p и $q > 0$ функция $f(x) = \begin{cases} |x|^p \cdot \cos\dfrac{\pi}{|x|^q}, & x \neq 0, \\ 0, & x = 0 \end{cases}$ непрерывна в точке $x = 0.$

Пример 5. Построить график функции $f(x) = \lim\limits_{n\to\infty} \dfrac{x^n}{1 + x^n},$ предварительно исследовав данную функцию на непрерывность.

2) *Задачи на доказательство*. В ходе решения таких задач улучшаются навыки логического мышления студентов.

Пример 6. Доказать, что если функции $f(x)$ и $g(x)$ непрерывны на отрезке $[a;b]$ и $\varphi_1(x) = \max\{f, g\}$, $\varphi_2(x) = \min\{f, g\}$, то и функции $\varphi_1(x)$ и $\varphi_2(x)$ также непрерывны на отрезке $[a;b].$

3) *Задачи на отыскание ошибок*. Такие задачи приучают студентов обращать внимание на тонкости математических понятий, связи в логических рассуждениях и учат формулировать рассуждения с математической строгостью.

Пример 7. Можно ли формулировать определение непрерывности функции в точке x_0

следующим образом: функция $f(x)$ называется непрерывной в точке x_0, если для любого ε найдется $\delta > 0$, такое, что как только $|x - x_0| < \delta$, то будет $|f(x) - f(x_0)| < \varepsilon$?

4) *Занимательные задачи*. Для «оживления» занятий иногда требуются несложные, но интересные задачи и упражнения.

Пример 8. Построить график функции $f(x) = \dfrac{x^2 - 9}{x + 3}$.

Пример 9. Найти непрерывные на множестве действительных чисел функции, для которых: а) $f(x) \equiv f(2x)$; б) $f(x_1 + x_2) \equiv f(x_1) + f(x_2)$.

Пример 10. Привести пример функций $f(x)$ и $g(x)$ таких, что сложная функция $f(g(x))$ непрерывна в точке x_0, а функция $g(f(x))$ терпит разрыв в точке x_0.

5) *Отыскание различных вариантов решения задачи и выбор лучшего из них*. В процессе поиска различных вариантов решения одной задачи и выбора лучшего из них развивается гибкость мышления студентов.

Пример 11. Исследовать функцию $f(x) = \sin 3x$ на непрерывность: а) используя определение непрерывности функции; б) пользуясь теоремой о непрерывности сложной функций.

6) *Составление задач студентами*. Самостоятельное составление (структурирование) математических задач стимулирует осознанное изучение математики и развитие умственных способностей студентов. Кроме того, поощряется самостоятельность и развивается творческая умственная деятельность.

Заключение

Таким образом, при систематизированном подходе к подбору математических задач на занятиях по математике в вузе, создаются наиболее благоприятные условия для самореализации студентов в образовательном процессе и развития у них готовности быть субъектом продуктивной, самостоятельной деятельности на всех этапах их жизни.

Библиография

1. Виноградова И. А., Олехник С. Н., Садовничий В. А. Задачи и упражнения по математическому анализу: Пособие для университетов, пед. вузов: В 2 ч. / под ред. В. А. Садовничего. Москва: Дрофа, 2001. Ч. 1: Дифференциальное и интегральное исчисление. 725 с.
2. Жуков С. М. Система критериев оценки творческого потенциала студентов высшей школы // Педагогическое образование. 2022. Т. 3, № 9. С. 11-14.
3. Задачник по курсу математического анализа. Учеб. пособие для студентов заочн. отделений физ.-мат. фак-тов пединститутов. Ч. I / под ред. Н. Я. Виленкина. Москва: Просвещение, 1971. 343 с.
4. Кравцова Н. А., Ерофеева О. Н., Денисенко И. С. Образовательные технологии и повышение качества образовательного процесса будущих инженеров железнодорожного транспорта // Педагогический журнал. 2023. Т. 13, № 5А. С. 265-274.
5. Кругликова О. В., Матвеева Е. В. Применение метода эвристических вопросов для развития творческих способностей студентов при изучении математики // Вестник ТОГУ: Философия, культурология и педагогика. 2015. № 4(39). С. 293-300.
6. Куракин В. А., Шагинов Д. Ю., Тестова С. С., Соловьев А. Р., Потоцкий Д. Э., Доркина К. О., Старкова Д. В., Красильникова Т. Д. Способности и характер человека // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 48. С. 1915-

1922.
7. Матвеева Е. В., Кругликова О. В. Эвристические методы как средство развития творческого мышления студентов при изучении дисциплин математического цикла // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 1-2. С. 87-91.
8. Солдатова Г. Т. Влияние математической деятельности на развитие исследовательских умений студента высшей школы // Бизнес. Образование. Право. 2023. № 4(65). С. 307-310.
9. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Хрестоматия по психологии / под ред. А. В. Петровского. Москва: Просвещение, 1987. С. 34-43.
10. Эсаулов А. Ф. Психология решения задач. Методическое пособие. Москва: Просвещение, 1972. 216 с.

Mathematical Problems as a Means of Developing Students' Mental Abilities in Studying Disciplines of the Mathematical Cycle

Elena V. Matveeva

PhD in Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,
Far Eastern State Transport University,
680021, 47, Serysheva str., Khabarovsk, Russian Federation;
e-mail: gabitus-ev@mail.ru

Elena N. Muraya

PhD in Technical Sciences, Associate Professor,
Far Eastern State Transport University,
680021, 47, Serysheva str., Khabarovsk, Russian Federation;
e-mail: elena_muray22@mail.ru

Abstract

The article deals with the problem of developing the mental abilities of university students by means of mathematics. The relevance of this study is determined by existing legislative documents: the Decree of the President of the Russian Federation "On the National Development Goals of the Russian Federation until 2030," the Federal Law "On Education in the Russian Federation," and the Concept for the Development of Russian Mathematical Education in the Russian Federation. Special attention is paid to the problem of developing students' mental abilities as a result of mathematical activity. The aim of the study is to define the concept of abilities, in particular, human mental abilities, and to consider one of the ways of their development within the framework of higher education. The paper examines mathematical problems as a means of developing the mental abilities of technical university students using the example of studying the topic "Continuity of a Function of One Variable."

For citation

Matveeva E.V., Muraya E.N. (2026) Matematicheskiye zadachi kak sredstvo razvitiya umstvennykh sposobnostey studentov pri izuchenii distsiplin matematicheskogo tsikla [Mathematical Problems as a Means of Developing Students' Mental Abilities in Studying Disciplines of the Mathematical Cycle]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 182-189. DOI: 10.34670/AR.2026.82.63.021

Keywords

Mental abilities, learning, problem solving, continuity of a function, classification of abilities, thinking.

References

1. Vinogradova, I.A., Olekhnik, S.N., & Sadovnichii, V.A. (2001). Zadachi i uprazhneniia po matematicheskomu analizu: Posobie dlia universitetov, ped. vuzov: V 2 ch. Ch. 1: Differentsial'noe i integral'noe ischislenie [Problems and exercises in mathematical analysis: A handbook for universities and pedagogical institutes: In 2 parts. Part 1: Differential and integral calculus] (V.A. Sadovnichii, Ed.). Moscow: Drofa.
2. Zhukov, S.M. (2022). Sistema kriteriev otsenki tvorcheskogo potentsiala studentov vysshei shkoly [A system of criteria for assessing the creative potential of higher education students]. Pedagogicheskoe obrazovanie [Pedagogical Education], 3(9), 11–14.
3. Zadachnik po kursu matematicheskogo analiza. Ucheb. posobie dlia studentov zaochn. otdelenii fiz.-mat. fak-tov pedinstitutov. Ch. I [Problem book for the course of mathematical analysis. A textbook for part-time students of physics and mathematics departments of pedagogical institutes. Part I]. (1971). (N.Ia. Vilenkin, Ed.). Moscow: Prosveshchenie.
4. Kravtsova, N.A., Erofeeva, O.N., & Denisenko, I.S. (2023). Obrazovatel'nye tekhnologii i povyshenie kachestva obrazovatel'nogo protsessa budushchikh inzhenerov zheleznodorozhnogo transporta [Educational technologies and improving the quality of the educational process for future railway transport engineers]. Pedagogicheskii zhurnal [Pedagogical Journal], 13(5A), 265–274.
5. Kruglikova, O.V., & Matveeva, E.V. (2015). Primenenie metoda evristicheskikh voprosov dlia razvitiia tvorcheskikh sposobnostei studentov pri izuchenii matematiki [Application of the heuristic questions method for developing students' creative abilities in studying mathematics]. Vestnik TOGU: Filosofiia, kul'turologiia i pedagogika [Bulletin of PNU: Philosophy, Cultural Studies and Pedagogy], (4(39)), 293–300.
6. Kurakin, V.A., Shaginov, D.Iu., Testova, S.S., Solov'ev, A.R., Pototskii, D.E., Dorkina, K.O., Starkova, D.V., & Krasil'nikova, T.D. (2021). Sposobnosti i kharakter cheloveka [Abilities and character of a person]. Innovatsii. Nauka. Obrazovanie [Innovations. Science. Education], (48), 1915–1922.
7. Matveeva, E.V., & Kruglikova, O.V. (2024). Evristicheskie metody kak sredstvo razvitiia tvorcheskogo myshleniia studentov pri izuchenii distsiplin matematicheskogo tsikla [Heuristic methods as a means of developing students' creative thinking in studying mathematical cycle disciplines]. Sovremennaia nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriia: Gumanitarnye nauki [Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities], (1-2), 87–91.
8. Soldatova, G.T. (2023). Vliianie matematicheskoi deiatel'nosti na razvitie issledovatel'skikh umenii studenta vysshei shkoly [The influence of mathematical activity on the development of research skills of a higher education student]. Biznes. Obrazovanie. Pravo [Business. Education. Law], (4(65)), 307–310.
9. Teplov, B.M. (1987). Sposobnosti i odarennost' [Abilities and giftedness]. In A.V. Petrovskii (Ed.), Khrestomatiia po psikhologii [Anthology of Psychology] (pp. 34–43). Moscow: Prosveshchenie.
10. Esaulov, A.F. (1972). Psikhologiia resheniia zadach. Metodicheskoe posobie [The psychology of problem solving. A methodical handbook]. Moscow: Prosveshchenie.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 37 **DOI: 10.34670/AR.2026.46.68.022**

Формирование конфликтологической культуры педагогов дошкольной образовательной организации при работе с родителями воспитанников

Голубь Марина Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент
Заведующий кафедрой педагогики и психологии детства
Кубанский государственный университет
350040, Российская Федерация, Краснодар, ул. Ставропольская, 149;
e-mail: marina_golub@list.ru

Аннотация

Актуальность исследования. Статья посвящена актуальной теме, так как в настоящее время рост интереса к педагогической конфликтологии обусловлен многими причинами. Российская система образования вследствие сложившихся в стране политических и социально-экономических условий оказалась в сложном положении. Снижение престижа педагогической профессии в обществе, авторитарность в управлении образовательными учреждениями, повышение напряженности в межличностных отношениях в педагогическом социуме, невротический стиль общения в большинстве коллективное обусловливают возникновение разнообразных конфликтных и проблемных ситуаций.

Для цитирования в научных исследованиях

Голубь М.С. Формирование конфликтологической культуры педагогов дошкольной образовательной организации при работе с родителями воспитанников // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 190-197. DOI: 10.34670/AR.2026.46.68.022

Ключевые слова

Профессиональная культура, конфликтологическая культура, конфликтологическая подготовка будущих педагогов, конфликтологичекие компетенции.

Введение

Профессиональная культура педагога представляет собой сложную, комплексную составляющую его личности, сочетающую в себе профессиональные, социальные и личностные характеристики. Профессиональная культура педагога с точки зрения социальной стороны определяется его социальным статусом, функциями в обществе, самооценкой и самосознанием как члена социума, а также способами и уровнем взаимоотношения с другими социальными группами [Никулина, Соловова, 2018].

Педагогическая профессия является одновременно преобразующей и управляющей, а для того, чтобы управлять процессом развития личности, нужно быть компетентным. В связи с этим, по нашему мнению, одной из составляющих профессиональной культуры педагога является его **конфликтологическая культура.**

Основное содержание

Конфликт в рамках современной конфликтологической парадигмы рассматривается как объективное явление социального взаимодействия, так как представляет собой форму предельного обострения естественных противоречий, характерных для общества.

Неконструктивное поведение сторон в конфликтной ситуации ведет к перерастанию деловых конфликтов в эмоциональные, которые приводят к таким негативным последствиям, как рост эмоциональной напряженности, повышение уровня тревожности, провокация неоправданных способов психологической защиты. С другой стороны, конструктивное разрешение конфликта как объективного противоречия может способствовать достижению более высокого уровня развития взаимодействующих сторон.

Проблема конфликтов является фундаментальной для психологической науки. Во многих теоретических подходах психологические конфликты, их характер и содержание становятся основой объяснительных моделей личности. Противоречия, конфликты, кризисы, переживаемые человеком, являются источником развития личности, определяют ее конструктивный или деструктивный жизненный сценарий (М. Дойч, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, Э. Эриксон, Ж. Пиаже, З. Фрейд, К. Хорни и др.). Не меньшую роль они играют и в социальной жизни человека, в его межличностных отношениях, в межгрупповом взаимодействии (Б.Т. Лихачёв, Б.Ф. Ломов, А.Г. Здравомыслов, Д.П. Зеркин, Л. Козер, В.Н. Кудрявцев и др.).

Профессиональная конфликтологическая подготовка в вузовском и послевузовском образовании осуществляется в двух видах: обязательная, предусмотренная Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования и контекстная, в процессе психолого-педагогической подготовки специалистов.

Вместе с тем анализ теории и практики профессиональной конфликтологической подготовки в вузовском и послевузовском образовании выявил ряд недостатков.

Остановимся подробнее на некоторых из них. Целевая заданность профессиональной конфликтологической подготовки специалистов ограничивается направленностью только на гуманизацию межличностных отношений между субъектами профессиональной деятельности, в то время как преобразующая конфликтологическая деятельность остается без внимания. Конфликтологическая культура как вид профессиональной культуры специалиста в качестве

цели профессиональной конфликтологической подготовки не рассматривается и как педагогическая категория не описывается.

Дошкольная образовательная организация, как и другая образовательная организация – наиболее конфликтогенная среда. Конфликты возникают между педагогами, между педагогами и родителями, между родителями и детьми, между детьми, между педагогами и детьми. Педагогические конфликты возникают между педагогами и детьми из-за того, что дошкольники либо не хотят заниматься (отсутствует мотивация), либо занимаются без интереса, по принуждению и, ко всему прочему, нарушают дисциплину (капризничают, упрямятся, отказываются выполнять то или иное задание, поручение). Имея в основе мотивационный фактор, конфликты этой группы разрастаются, и, в конечном итоге, между воспитателями и детьми возникает взаимная неприязнь, противостояние, даже борьба. В последствие, к такой ситуации подключаются родители. Возникает противоборство, конфликт между педагогом и родителем. Поэтому вопрос о конфликтологической компетенции как составляющей профессиональной культуре педагога является очень актуальным.

Конфликтологическая культура заключается в регулировании процессов профессионального взаимодействия (общение, взаимная деятельность, взаимоотношения), в преобразовании конфликтогенных параметров профессиональной среды. Конфликтологическая культура тесно связана с информационной, коммуникативной, психологической, акмеологической, специальной видами профессиональной культуры. Ее конструктивная функция заключается в гармонизации взаимоотношений субъектов профессиональной деятельности, согласовании их взаимных действий, обеспечения эффективной профессиональной деятельности, преобразовании конфликтогенной педагогической среды с целью предупреждения последующих конфликтов [Соколова, Бисембаева, 2017]. Условия, обеспечивающие субъектные отношения в процессе профессиональной деятельности педагога: поддержание благоприятного эмоционально-психологического климата в педагогическом коллективе; реализация сотрудничества в образовательном процессе; отношение к профессиональной деятельности как к источнику своего профессионально-личностного роста [Никулина, Соловова, 2018].

Как указывает Д.Л. Моисеев, большинство современных отечественных исследователей считают, что причины напряженности педагогической деятельности обусловлены объективными и субъективными факторами. Под объективными факторами понимаются внешние условия ситуации, то есть сложные, напряженные условия деятельности (загруженность рабочего дня, столкновение с новыми трудными ситуациями, повышенные интеллектуальные нагрузки и т.д.). К субъективным факторам относятся особенности личности, провоцирующие чрезмерную чувствительность человека к определенным трудностям профессиональной деятельности, в том числе личностные (мотивационные, эмоциональные, социальные и другие) характеристики [Никулина, Соловова, 2018].

В настоящее время можно говорить о том, что среди студентов педагогических профессий проводится целенаправленная работа по формированию конфликтологических компетенций и соответствующих профессионально- значимых личностных качеств у будущих педагогов, на таких спецкурсах как «Основы медиации».

Медиация – это особый вид переговоров, в котором третье, нейтральное лицо, обладающее определенными навыками, управляет процессом переговоров таким образом, чтобы стороны

могли самостоятельно найти взаимовыгодное решение ситуации. Медиация, как технология разрешения конфликтов, строится на следующих принципах: добровольность всех участников (в том числе и медиатора); равенство сторон в процессе медиации (равенство интересов и процедурных вопросов); конфиденциальность (прежде всего, относится к медиатору, медиатор не имеет права разглашать информацию по медиации, конфиденциальность участников – это предмет их договоренности);нейтральность отношения медиатора к сторонам [Соколова, Бисембаева, 2017].

Целенаправленное развитие конфликтологической подготовки педагога также осуществляется через организацию занятий на развитие культуры ценности смысловой сферы личности, рефлексии, развитие эмоционально- волевой сферы личности, коммуникативной культуры, самоанализа и навыков анализа, разрешения и профилактики конфликтных ситуаций в образовательном процессе с разными его субъектами (родителями, учащимися, колле гами, администрацией).

В «Профессиональном стандарте педагога» в качестве одной из компетенций рассматривается умение диагностировать, разрешать конфликты и осуществлять их профилактику. Введение данной компетенции находится в русле современной трансформации образования и предполагает снижение конфликтности в системе образования и, как следствие, в обществе посредством обучения детей, родителей и педагогов культуре взаимодействия в конфликте.

Нами проводилось исследование проводилось в течение 2024–2025 гг.

Цель состояла в выявлении структурных компонентов и содержания конфликтологической культуры педагогов, а также проведения обучающего комплекса мероприятий для педагогов в дошкольной образовательной организации.

Одной из поставленных задач была: разработать и апробировать целенаправленно-организованный комплекс мероприятий по формированию конфликтологической культуры педагогов для дальнейшего его включения в работу как с педагогами дошкольных образовательных организаций, так и с будущими педагогами. В исследовании приняли участие 35 педагогов дошкольной образовательной организации, имеющие разный опыт работы (от года до 25 лет).

Для диагностики сформированности конфликтологической культуры мы взяли за основу критерии и показатели, разработанные Э.И. Киршбаумом, и адаптировали их для нашего исследования, выделив следующие компоненты конфликтологической культуры педагогов: рациональный: объём теоретических знаний о психолого- педагогической природе конфликта, его структуре и динамике, видах, возможных причинах и эффективных способах разрешения; эмоциональный: эмоциональное состояние личности в ситуации взаимодействия в конфликте; поведенческий: наличие системы практических умений и навыков по предупреждению и конструктивному разрешению конфликтов.

Перед началом исследования педагоги информировались об анонимности ответов, о возможности, что они могут не отвечать на вопросы.

В соответствии с поставленными целью и задачами данного исследования были выбраны следующие методики:

Анкета состояла из 20 открытых вопросов, целью которой является выявление уровня осведомленности педагогов в области конфликтологии. Данная анкета была разработана на

основе анкеты, предложенной Е.Е. Ефимовой [Никулина, Соловова, 2018].

Приведем несколько ответов на вопросы:

-Что такое конфликт?

8 (73%) опрошенных ответили, что ссора, противоречие, разногласие;

(18%) педагога ответили, что недопонимание, агрессия; 1 (9%) педагог – стресс, дискомфортное положение.

-Что для вас конфликтный человек?

6 (55%) опрошенных ответили, что агрессивный, эмоциональный; 4 (36%) педагога ответили – не уступчивый человек, не понимающий; 1 (9%) – не умеющий идти на контакт, признавать свои ошибки.

-Можно ли управлять конфликтом?

7 (64%) опрошенных затруднились ответить на данный вопрос; 3 (27%) – дали утвердительный ответ; 1 (9%) человек – отрицательный ответ.

-Что такое конструктивный конфликт?

1 (9%) человек смог ответить на данный вопрос, остальные 9 (82%) не дали ответ совсем либо ответили неверно.

Анализ результатов анкеты показал, что информированность педагогов о конфликтах неоднозначна. Педагоги в целом ограничивались односложными ответами на предложенные вопросы. Многие пункты остались без ответа, например, такие как: основные этапы динамики конфликта, определение понятий «внутриличностный конфликт», «конструктивный конфликт». Кроме того, большинство педагогов не видят различий в видах конфликтов, расценивая их только как нежелательное явление педагогического процесса. Фактическое отсутствие знаний наблюдалось по вопросам наиболее значимым в работе педагога – прогнозирование и профилактика конфликтов, технологии разрешения конфликтов, т.е. тех, которые являются фундаментом освоения практических навыков и умений.

Полученные данные по исследованию уровней сформированности конфликтологической культуры педагогов дошкольного образовательного учреждения позволили перейти к разработке и проведению обучающего комплекса мероприятий, направленного на овладение педагогическим коллективом теоретических и практических навыков в области конфликтологии.

Нами был представлен тематический план по формированию конфликтологической культуры педагогов в который были включены следующие формы работы

Таблица 1 – Тематический план мероприятий по формированию конфликтологической культуры педагогов

№	Содержание работы	Форма работы
1	Вводное мероприятие «Конфликт – проблема или необходимость?»	Круглый стол
2	«Что такое конфликт?»	Семинар-практикум
3	«Как выиграть в конфликте?»	Семинар-практикум
4	«Главное – погода в ДОУ»	Тренинг
5	«Если с другом вышел в путь»	Тренинг
6	«Долой негатив»	Тренинг
7	«Конструктивный конфликт»	Тренинг
8	«Пиратский бриг»	Ролевая игра
9	«Пирамида конфликта»	Мастер-класс
10	Итоговое мероприятие «С конфликтом на "ты"»	Деловая игра

Все педагоги на первый вопрос дали отрицательный ответ, никто не представляет свою жизнь без конфликта. Причины конфликтов прозвучали однотипные: разногласия, недопонимание, борьба за что-либо.

На втором этапе круглого стола педагогам было предложено разделиться на две группы, каждая из которых получила карточку с конфликтной ситуацией и заданием к ней. Группам необходимо было предложить свои варианты выхода из конфликта или выбрать подходящий на их взгляд, из представленных нами. Большинство вариантов, названных педагогами, не отличались разнообразием и оригинальностью, были направлены не на конструктивное решение конфликта, а на уклонение или сглаживание его.

Большинству участников было трудно справиться с поставленной задачей, выразить свои эмоции, почувствовать и понять партнера.

Основной теоретический материал о природе конфликта раскрывался в течение двух семинаров-практикумов. При проведении данных занятий нами использовались следующие средства: монолог ведущего, дискуссия, анализ и инсценировка конфликтных ситуаций, различные упражнения на развитие конфликтологических умений.

Заключение

Таким образом, мы можем сделать вывод, что реализация данного комплекса мероприятий предусматривает не только знакомство с теоретической стороной конфликтологических знаний и умений, но и практическими занятиями подтверждения конфликтологических компетенций педагога, направленных на эффективные способы разрешения конфликтов.

Библиография

1. Бобрышева, И.В. Конфликтологическая компетентность родителей и педагогов как фактор психологически безопасной образовательной среды дошкольного учреждения / И. В. Бобрышева, I. Bobrysheva // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2022. — № 10 (173). — С. 114-118. — ISSN 1815-9044. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: https://e.lanbook.com/journal/issue/339182 (дата обращения: 29.10.2025).
2. Никулина И.В., Соловова Н.В. Формирование конфликтологической компетентности преподавателя вуза// Высшее образование в России.2018.№2.С.95-100.
3. Нагайцев, В.В. Развитие конфликтологической компетентности педагогов / В. В. Нагайцев, Е. В. Пустовалова, Е. А. Соболева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. — 2024. — № 2. — С. 73-82. — ISSN 2073-7602. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: https://e.lanbook.com/journal/issue/371259 (дата обращения: 29.10.2025).
4. Соколова, Н.А. Технология формирования конфликтологической готовности будущих педагогов-психологов / Н.А. Соколова, А.К. Бисембаева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2017. — № 4. — С. 72-77. — ISSN 1997-9886. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: https://e.lanbook.com/journal/issue/302015 (дата обращения: 09.10.2025)
5. Andreea-Mihaela N. Education organizations and conflict management: A sociological analysis of the pre-university system//Revista de Științe Politice. Revue des Sciences Politiques. – 2014. – №. 44. – С. 170-183.
6. Brenca A., Garleja R. Conflictology culture-A structural element of intellectual capital formation //European Conference on Intangibles and Intellectual Capital. – Academic Conferences International Limited, 2016. – С. 38.
7. Lenyungo Z. O. Conflictological competence in pedagogical process //INTED2020 Proceedings. – IATED, 2020. – С. 4373-4377.

Formation of Conflictological Culture Among Teachers of Preschool Educational Organizations in Working with Parents of Pupils

Marina S. Golub'

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood,
Kuban State University,
350040, 149, Stavropolskaya str., Krasnodar, Russian Federation;
e-mail: marina_golub@list.ru

Abstract

Relevance of the study. The article is devoted to a relevant topic, as currently the growing interest in pedagogical conflictology is due to many reasons. The Russian education system, as a result of the political and socio-economic conditions prevailing in the country, finds itself in a difficult situation. The decline in the prestige of the teaching profession in society, authoritarianism in the management of educational institutions, increased tension in interpersonal relations within the pedagogical community, and the neurotic style of communication in most collectives cause the emergence of various conflict and problematic situations.

For citation

Golub' M.S. (2026) Formirovaniye konfliktologicheskoy kul'tury pedagogov doshkol'noy obrazovatel'noy organizatsii pri rabote s roditelyami vospitannikov [Formation of Conflictological Culture Among Teachers of Preschool Educational Organizations in Working with Parents of Pupils]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 190-197. DOI: 10.34670/AR.2026.46.68.022

Keywords

Professional culture, conflictological culture, conflictological training of future teachers, conflictological competencies.

References

1. Bobrysheva, I.V. (2022). Konfliktologicheskaia kompetentnost' roditelei i pedagogov kak faktor psikhologicheski bezopasnoi obrazovatel'noi sredy doshkol'nogo uchrezhdeniia [Conflictological competence of parents and teachers as a factor in a psychologically safe educational environment of a preschool institution]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Volgograd State Pedagogical University], (10 (173)), 114–118. Retrieved October 29, 2025, from https://e.lanbook.com/journal/issue/339182
2. Nikulina, I.V., & Solovova, N.V. (2018). Formirovanie konfliktologicheskoi kompetentnosti prepodavatelia vuza [Formation of conflictological competence of a university teacher]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], (2), 95–100.
3. Nagaitsev, V.V., Pustovalova, E.V., & Soboleva, E.A. (2024). Razvitie konfliktologicheskoi kompetentnosti pedagogov [Development of teachers' conflictological competence]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki* [Bulletin of South Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences], (2), 73–82. Retrieved October 29, 2025, from https://e.lanbook.com/journal/issue/371259
4. Sokolova, N.A., & Bisembaeva, A.K. (2017). Tekhnologiia formirovaniia konfliktologicheskoi gotovnosti budushchikh pedagogov-psikhologov [Technology for forming conflictological readiness of future educational

psychologists]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University], (4), 72–77. Retrieved October 9, 2025, from https://e.lanbook.com/journal/issue/302015

5. Andreea-Mihaela, N. (2014). Education organizations and conflict management: A sociological analysis of the pre-university system. *Revista de Ştiinţe Politice. Revue des Sciences Politiques*, (44), 170–183.
6. Brenca, A., & Garleja, R. (2016). Conflictology culture - A structural element of intellectual capital formation. In *European Conference on Intangibles and Intellectual Capital* (p. 38). Academic Conferences International Limited.
7. Lenyungo, Z.O. (2020). Conflictological competence in pedagogical process. In *INTED2020 Proceedings* (pp. 4373–4377). IATED.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 376.1 **DOI: 10.34670/AR.2026.85.57.023**

Технология «сторителлинг кубиках» как средство развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Черникова Марина Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Бирский филиал,
Уфимский университет науки и технологий,
452450, Российская Федерация, Бирск, ул. Интернациональная, 10;
e-mail: chermar@bk.ru

Баширова Рамзиля Раулевна

Магистрант,
Бирский филиал,
Уфимский университет науки и технологий,
452450, Российская Федерация, Бирск, ул. Интернациональная, 10;
e-mail: analitikarodis@yandex.ru

Аннотация

Настоящая статья посвящена исследованию эффективности технологии сторителлинга для стимуляции развития связной речи у старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи. Анализируются характерные особенности связного высказывания данной категории детей: смысловая неполнота, нарушение логической последовательности, лексико-грамматические трудности, низкий уровень самостоятельности. Обосновывается потенциал инновационной педагогической технологии сторителлинг как средства коррекционно-развивающего воздействия. Представлена авторская инновационная технология «Сторителлинг на кубиках Блума», адаптирующая принципы таксономии педагогических целей Б. Блума для задач коррекционно-развивающего воздействия при тяжелых нарушениях речи старших дошкольников. Технология сочетает визуальное моделирование, нарративный подход и уровневое структурирование вопросов, направляющих речемыслительную деятельность. Результаты контрольного среза свидетельствуют о значимом повышении уровня сформированности навыков повествования, описания и рассуждения в экспериментальной группе. Делается вывод о высокой эффективности технологии «Сторителлинг на кубиках Блума» в коррекции нарушений связной речи и развитии коммуникативно-познавательных способностей дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Для цитирования в научных исследованиях

Черникова М.С., Баширова Р.Р. Технология «сторителлинг на кубиках» как средство развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 198-204. DOI: 10.34670/AR.2026.85.57.023

Ключевые слова

Тяжелые нарушения речи, старшие дошкольники, связная речь, монологическая речь, коррекционно-педагогическая работа, инновационные технологии, сторителлинг, кубик Блума, таксономия Блума, критическое мышление, наглядное моделирование.

Введение

Проблема развития связной речи остаётся актуальной задачей современного дошкольного образования. Особенно остро эта проблема проявляется среди детей с тяжёлыми нарушениями речи (далее ТНР). Такие дети испытывают значительные трудности в коммуникативном взаимодействии, когнитивной сфере и социализации. Подготовка детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) к школьному обучению требует не только коррекции структурных компонентов языка, но и целенаправленного развития высших психических функций, в первую очередь – речемыслительной деятельности и критического мышления. Традиционные методы развития связной речи у детей с ТНР часто направлены на репродукцию готовых образцов, что не формирует внутренних механизмов планирования, анализа и творческого построения высказывания [Черникова, Качаева, 2024]. В результате даже при накоплении словарного запаса и усвоении грамматических конструкций дети испытывают выраженные трудности в самостоятельном, логичном и развернутом повествовании.

В этой связи актуальным является синтез коррекционных подходов с общедидактическими технологиями, ориентированными на развитие познавательных стратегий. Эффективным инструментом может стать адаптированная таксономия Б. Блума, представляющая иерархию познавательных целей от простого воспроизведения к сложному оцениванию и творчеству [Гафурова, 2022]. Однако ее прямое применение в логопедической практике с дошкольниками затруднено в силу абстрактности. Решением становится ее предметное воплощение в форме «Кубика Блума» – дидактического объекта, позволяющего через игру и наглядность включать ребенка в различные типы мыслительных операций [Филатова, 2023]. Интеграция данного инструмента с методом сторителлинга создает уникальную среду для комплексного развития речи и мышления.

Организация экспериментального исследования по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи посредством инновационной технологии «Сторителлинг на кубиках Блума»

Формирование связной речи рассматривается в отечественной науке в рамках общей теории речевого развития ребёнка. Согласно данным исследователей Л.С. Выготского, А.Н. Гвоздёва, Э.А. Костандова и др., речь играет ключевую роль в становлении высших психических функций, способствуя формированию способности осознанно пользоваться языком как средством коммуникации и познания мира. Нарушения речевой функции оказывают негативное влияние на процессы восприятия, понимания, воспроизведения и построения связной речи [Ушакова, Струнина, 2004].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволяет констатировать высокое распространение ТНР среди детей дошкольного возраста и

определяющую роль сформированности связной речи для успешной социальной адаптации и дальнейшего обучения в школе. Отмечается, что традиционные методы (пересказ, составление рассказов по картине) недостаточно мотивируют детей с тяжелыми речевыми нарушениями.

В этой связи актуальным становится поиск и внедрение инновационных технологий, которые, опираясь на сильные стороны дошкольников (наглядно-образное мышление, интерес к игре), преодолевают указанные ограничения. Одним из перспективных направлений является сторителлинг (англ. *storytellin* – «рассказывание историй») – метод, активизирующий творческое и речевое начало через создание нарративов [Федорова, Барчева, 2017]. Сторителлинг это эффективный инструмент педагогического воздействия, используемый в современной практике как средство коррекции речевых дефектов. Его особенность состоит в вовлечении детей в активный процесс творчества и самовыражения, что создаёт благоприятные условия для раскрытия речевых возможностей ребёнка. Преимущества сторителлинга заключаются в развитии способности последовательно рассказывать историю, активизации творческого мышления и фантазии, улучшение зрительного восприятия и памяти, увеличение интереса к процессу освоения родного языка.

Существуют разные формы реализации сторителлинга: классический сторителлинг (рассказывание готовых сюжетов); активный сторителлинг (создание собственных сюжетов участниками); цифровой сторителлинг (визуальное сопровождение сюжета с помощью мультимедиа).

Однако классический вербальный сторителлинг малодоступен для детей с ТНР. Необходима его адаптация с помощью средств наглядного моделирования, что позволяет создать внешний план высказывания, снизить когнитивную нагрузку и сделать процесс овладения речью управляемым [Филатова, 2023]. Нами предложена визуализация в виде Кубиков Блума. Они представляют собой интерактивный дидактический инструмент, основанный на таксономии (классификации) педагогических целей Бенджамина Блума. Это физический или виртуальный кубик, на гранях которого написаны не числа, а вопросы или задания, соответствующие разным уровням мышления.

Рассмотрим суть таксономии Блума. Исследователь разделил цели обучения на шесть последовательных уровней сложности: от простых к сложным, где каждый уровень требует определенных умственных операций:

1 уровень: знание - вспомнить и воспроизвести факты, даты, термины (например, назови, перечисли, расскажи);

2 уровень: понимание - объяснить идеи своими словами, интерпретировать (например ,объясни, перескажи, резюмируй);

3 уровень: применение - использовать знания в новой, но схожей ситуации. (например, примени, реши, используй);

4 уровень: анализ - разбить информацию на части, увидеть связи, структуру. (например, сравни, разбери, найди причины);

5 уровень: синтез - оценить, выдвинуть гипотезу, защитить точку зрения. (например, оцени, выбери лучшее, докажи);

6 уровень: оценка - создать что-то новое, объединить элементы в новое целое. (например, придумай, создай, спроектируй, напиши).

Нами была организована опытно-экспериментальная работа с целью разработки, теоретического обоснования и апробации эффективности технологии «Сторителлинг на кубиках Блума» для развития связной речи у детей 5-7 лет с ТНР.

Исследование проводилось на базе логопедических групп Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения №15 «Родничок» г. Бирска Республики Башкортостан. В эксперименте участвовали 28 детей старшего дошкольного возраста (по 14 детей в экспериментальной (далее ЭГ) и контрольной (далее КГ) группах) с заключением ПМПК «Общее недоразвитие речи (III уровень)». Использовались методы: теоретический анализ, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы), качественный и количественный анализ результатов.

Эксперимент проводился поэтапно. На первом – начальном этапе проанализирована психолого-педагогическая литература по проблеме исследования, подобран диагностический материал для выявления уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста и проведён констатирующий эксперимент. Диагностика включала оценку: последовательности и связности изложения («Составление рассказа по трём картинкам», автор В.П. Глухов); полноты передачи содержания («Пересказ сказки «Бременские музыканты», автор О.М. Дьяченко), степени самостоятельности и богатству языкового материала («Опиши картинку», автор Д.Б. Эльконин), уровня владения синонимическим рядом («Какой …?», авторы Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина), темпа и плавности речи при выполнении разных типов заданий («Сочинение рассказа на основе личного опыта», автор В.П. Глухов) [Глухов, 2002].

Результаты констатирующего эксперимента показали, что в ЭГ и КГ больше детей со средним уровнем развития связной речи, обращают на себя внимание дети с низким уровнем развития связной речи – их около трети от общего числа.

На втором - формирующем этапе разработана и реализована коррекционно-развивающая программа по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста средствами инновационной технологии «Сторителлинг с кубиками Блума».

В экспериментальной группе была данная программа (2 раза в неделю, 25-30 минут), построенная на четырех последовательных этапах:

На 1 этапе адаптивного восприятия («Слушаем и Именуем») создавалась безопасная среда, вводились метафоры проблемы. Логопед рассказывал истории с использованием кукольного театра, сенсорной коробки, где отрицательный герой олицетворял речевую трудность («Ворчалка, которая крадет красивые слова»). Дети включались эмоционально, договаривали звукоподражания, отдельные слова.

На 2 этапе репродуктивного воспроизведения («Помогаем Герою рассказать») дети осваивали структуру рассказа. Они пересказывали простые истории с опорами: «раскадровка» (выложить последовательность ключевых кадров-пиктограмм), «ожившая картинка» (создание простой анимации на планшете), «волшебный куб» (на гранях – символы начала, героя, препятствия, помощника, конца).

На 3 этапе продуктивного сотворчества («Сочиняем вместе») развивались навыки внутреннего программирования и диалогического взаимодействия. Использовались приемы: «история с развилкой» (логопед начинает, дети коллективно выбирают продолжение), «кубик историй» (случайный выбор параметров: персонаж, место, проблема), «перевирание сказки» (изменение характера героя или финала).

4 этап креативного конструирования («Я – Автор») посвящен формированию самостоятельной авторской позиции. Дети создавали свои истории: рисовали комиксы-раскадровки, записывали аудиосказки в «студии», разыгрывали мини-спектакли с игрушками, создавали простые цифровые книги совместно с педагогом и родителями.

На третьем - итоговом этапе проведён контрольный эксперимент с целью выявления

эффективности проведённого исследования, сформулированы выводы по результатам исследования.

По итогам контрольного эксперимента установлено следующее: значительно увеличился процент детей с высокими показателями связной речи (с 20 % до 40%), наблюдалось снижение числа детей с низкой степенью развитости речи (с 30 % до 10%). Итак, отмечалась положительная динамика всех компонентов связной речи: обогащение словарного запаса, повышение точности и правильности грамматических конструкций, увеличение частоты использования выразительных средств языка.

Заключение

Теоретический анализ подтвердил, что нарушения связной речи у старших дошкольников с ТНР носят системный характер, затрагивая не только операциональный, но и мотивационно-смысловой уровень речевой деятельности, что требует применения подходов, ориентированных на становление целостного речевого высказывания в контексте личностного смыслообразования, каким является нарративный подход.

Технология «Сторителлинг с кубиками Блума», обладая структурной четкостью, полисенсорностью, интерактивностью и метафоричностью, является адекватным и высокоэффективным инструментом реализации нарративной практики в логопедической работе, позволяя экстернализовать речевую проблему и создать условия для построения альтернативной истории речевого успеха.

Разработанная поэтапная методика, реализующая принцип движения от адаптивного восприятия через репродукцию и сотворчество к креативному конструированию, обеспечивает формирование нарративной компетенции как интегративной способности к созданию связного, логичного и личностно окрашенного высказывания.

Результаты контрольного эксперимента подтвердили выдвинутую гипотезу и показали достоверно более высокую эффективность авторской методики на основе сторителлинга с кубиками Блума по сравнению с традиционными подходами. У детей экспериментальной группы отмечался не только значительный прогресс в структурно-языковых компонентах связной речи, но и качественный сдвиг в коммуникативно-личностной сфере – становление авторской позиции, что свидетельствует о реконструкции речевого образа «Я» и успешном начале процесса нарративного пересочинения их коммуникативного опыта.

Таким образом, инновационная технология «Сторителлинг на кубиках Блума» доказала свою высокую эффективность как средство комплексного развития связной речи у старших дошкольников с ТНР. Она выводит коррекционную работу за рамки узкоречевых задач, интегрируя их в контекст развития познавательных способностей ребенка. Это соответствует требованиям ФГОС ДО и инклюзивной практики, обеспечивая формирование целостной коммуникативно-познавательной базы, необходимой для преодоления учебных барьеров в школе. Технология рекомендована к внедрению в практику работы учителей-логопедов и дефектологов дошкольных образовательных организаций.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой диагностического инструментария для оценки нарративной компетенции у дошкольников с нарушениями речи, адаптацией технологии «Сторителлинг с кубиками Блума» для детей с различными нозологиями, а также с внедрением принципов нарративного подхода в систему подготовки и повышения квалификации педагогов-дефектологов.

Библиография

1. Гафурова, А. Д. Таксономия образовательных целей Бенджамина Блума / А. Д. Гафурова. // Молодой ученый. - 2022. - № 1 (396). - С. 237-239. - URL: https://moluch.ru/archive/396/87608.
2. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. - М.: АРКТИ, 2002. - 144 с.
3. Побылова, И.Ю. Развитие связной речи у детей с тяжёлыми нарушениями речи / И. Ю. Побылова. // Молодой ученый. - 2023. - № 9 (456). - С. 188-192. - URL: https://moluch.ru/archive/456/100403.
4. Ушакова, О.С., Струнина, Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 288 с.
5. Федорова, С. В., Барчева, А. А. Использование техники сторителлинг в работе с детьми дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2017. – №16. – С. 515-518.
6. Филатова, О.Н. Опыт работы по использованию таксономии Блума в работе учителя-логопеда //. II Всероссийская научно-практическая конференции «Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии» Изд-во: ООО "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс" - Чебоксары, 2023. – С. 174-178.
7. Черникова, М.С., Качаева, З.Ф. Роль логопедического массажа в развитии речи детей младшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития // Педагогический журнал - Издательский дом "Аналитика Родис", Том 14, № 2-1, 2024 г., С. 110-115.

"Storytelling with Cubes" Technology as a Means of Developing Coherent Speech in Older Preschool Children with Severe Speech Disorders

Marina S. Chernikova

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Birsk Branch,
Ufa University of Science and Technology,
452450, 10, Internatsionalnaya str., Birsk, Russian Federation;
e-mail: chermar@bk.ru

Ramzilya R. Bashirova

Master's Student,
Birsk Branch,
Ufa University of Science and Technology,
452450, 10, Internatsionalnaya str., Birsk, Russian Federation;
e-mail: analitikarodis@yandex.ru

Abstract

This article is devoted to the study of the effectiveness of storytelling technology for stimulating the development of coherent speech in older preschoolers with severe speech disorders. The characteristic features of coherent utterance in this category of children are analyzed: semantic incompleteness, violation of logical sequence, lexical and grammatical difficulties, low level of independence. The potential of the innovative pedagogical technology of storytelling as a means of correctional and developmental intervention is substantiated. The author's innovative technology "Storytelling on Bloom's Cubes" is presented, adapting the principles of B. Bloom's taxonomy of pedagogical goals for the tasks of correctional and developmental intervention for severe speech

disorders in older preschoolers. The technology combines visual modeling, a narrative approach, and a level-based structuring of questions that guide speech and cognitive activity. The results of the control assessment indicate a significant increase in the level of formation of narration, description, and reasoning skills in the experimental group. A conclusion is drawn about the high effectiveness of the "Storytelling on Bloom's Cubes" technology in correcting coherent speech disorders and developing communicative and cognitive abilities in preschoolers with severe speech disorders.

For citation

Chernikova M.S., Bashirova R.R. (2026) Tekhnologiya "storitelling na kubikakh" kak sredstvo razvitiya svyaznoy rechi u detey starshego doshkol'nogo vozrasta s tyazhelymi narusheniyami rechi ["Storytelling with Cubes" Technology as a Means of Developing Coherent Speech in Older Preschool Children with Severe Speech Disorders]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 198-204. DOI: 10.34670/AR.2026.85.57.023

Keywords

Severe speech disorders, older preschoolers, coherent speech, monologue speech, correctional pedagogical work, innovative technologies, storytelling, Bloom's cube, Bloom's taxonomy, critical thinking, visual modeling.

References

1. Gafurova, A. D. Taxonomy of Benjamin Bloom's Educational Objectives / A. D. Gafurova. // Young Scientist. - 2022. - No. 1 (396). - Pp. 237-239. - URL: https://moluch.ru/archive/396/87608.
2. Glukhov, V.P. Formation of Connected Speech in Preschool Children with General Speech Underdevelopment. - Moscow: ARCTI, 2002. - 144 p.
3. Pobylova, I.Yu. Development of coherent speech in children with severe speech disorders / I. Yu. Pobylova. // Young Scientist. - 2023. - No. 9 (456). - Pp. 188-192. - URL: https://moluch.ru/archive/456/100403.
4. Ushakova, O.S., Strunina, E.M. Methods of developing speech in preschool children: Educational and methodological. manual for educators of preschool. educat. institutions. - M.: Humanit. ed. center VLADOS, 2004. - 288 p.
5. Fedorova, S. V., Barcheva, A. A. Use of storytelling technique in working with preschool children // Young scientist. – 2017. – No. 16. – Pp. 515-518.
6. Filatova, O.N. Experience in using Bloom's taxonomy in the work of a speech therapist //. II All-Russian Scientific and Practical Conference "Pedagogical Mastery and Modern Pedagogical Technologies" Publishing House: LLC "Center for Scientific Cooperation "Interactive Plus" - Cheboksary, 2023. - Pp. 174-178.
7. Chernikova, M.S., Kachaeva, Z.F. The Role of Speech Therapy Massage in the Development of Speech in Younger Preschool Children with Delayed Speech Development // Pedagogical Journal - Rodis Analytics Publishing House, Volume 14, No. 2-1, 2024, pp. 110-115.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 376.1 **DOI: 10.34670/AR.2026.71.82.024**

Коррекция оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития посредством нейропсихологических игр и упражнений

Ахмадгалиева Айгуль Рамзиевна

Магистрант,
Уфимский университет науки и технологий (Бирский филиал),
452450, Российская Федерация, Бирск, ул. Интернациональная, 10;
e-mail: analitikarodis@yandex.ru

Черникова Марина Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Уфимский университет науки и технологий (Бирский филиал),
452450, Российская Федерация, Бирск, ул. Интернациональная, 10;
e-mail: chermar@bk.ru

Аннотация

В статье рассматривается проблема коррекции оптической дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития (далее ЗПР). Актуальность исследования обусловлена высокой распространенностью и стойкостью нарушений письменной речи данной категории, что препятствует успешному усвоению школьной программы. Целью исследования авторы определяют разработку и апробацию комплекса нейропсихологических игр и упражнений, направленных на преодоление и предупреждение оптической дисграфии у детей с ЗПР. Результаты проведенного формирующего эксперимента показали статистически значимое уменьшение количества специфических ошибок оптического характера в письменных работах детей экспериментальной группы по сравнению с контрольной. Делается вывод о высокой эффективности нейропсихологического игрового подхода в коррекции оптической дисграфии у детей с ЗПР.

Для цитирования в научных исследованиях

Ахмадгалиева А.Р., Черникова М.С. Коррекция оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития посредством нейропсихологических игр и упражнений // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 205-211. DOI: 10.34670/AR.2026.71.82.024

Ключевые слова

Оптическая дисграфия, младшие школьники, задержка психического развития (ЗПР), нейропсихологическая коррекция, нейропсихологические игры, зрительно-пространственные функции, коррекция нарушений письма, зрительно-моторная координация, межполушарное взаимодействие, специфические ошибки письма.

Введение

Формирование навыка письма как базовой учебной компетенции представляет собой одну из центральных задач начального образования. Для детей с задержкой психического развития (ЗПР) этот процесс сопряжен со значительными, часто стойкими трудностями, ведущими к школьной дезадаптации и вторичным нарушениям в эмоционально-личностной сфере [Лубовский, 1989]. Среди различных форм дисграфии у данной категории обучающихся особую проблему представляет оптическая дисграфия, характеризующаяся специфическими ошибками нефонематического характера: смешением и искажением графически сходных букв, нарушением пространственного расположения элементов букв, зеркальным написанием [Садовникова, 1997].

Патомеханизм оптической дисграфии у детей с ЗПР напрямую связан со структурой их основного дефекта, который включает несформированность зрительно-пространственного гнозиса и праксиса, дефицит зрительной памяти, слабость зрительно-моторной координации и функций произвольной регуляции деятельности [Корнев, 2003; Лебединская, 1982]. Традиционные логопедические методики, фокусирующиеся преимущественно на аналитико-синтетической деятельности и уточнении звуко-буквенных соответствий, зачастую оказываются недостаточно эффективными для коррекции именно этих, нейропсихологических по своей природе, дефицитов.

В этой связи все более актуальным становится нейропсихологический подход к коррекции нарушений письма, разрабатываемый в трудах Т.В. Ахутиной, А.В. Семенович, Н.М. Пылаевой и др. [Ахутина, 2020; Семенович, 2019; Цветкова, 2002]. Его суть заключается не в «натаскивании» на правильное письмо, а в целенаправленном развитии (или «доразвитии») тех базовых психических функций, которые являются психофизиологической основой формирования графомоторного навыка. Наиболее адекватным и соответствующим онтогенетическому принципу методом такого «доразвития» для младших школьников, особенно с ЗПР, является игра. Нейропсихологические игры и упражнения позволяют в непроизвольной, эмоционально привлекательной форме воздействовать на слабые звенья функциональных систем, обеспечивающих письмо [Пылаева, Ахутина, 2021].

Организация экспериментального исследования по коррекции оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития посредством нейропсихологических игр и упражнений

Недостаточная теоретическая и практическая исследованность этих вопросов позволила организовать исследование, целью которого являлось теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка эффективности комплексной программы по коррекции оптической дисграфии у младших школьников с ЗПР, основанной на системе нейропсихологических игр и упражнений.

Определена гипотеза исследования: Коррекция оптической дисграфии у младших школьников с ЗПР будет эффективной, если она направлена на развитие ее нейропсихологических основ через специально организованную игровую деятельность, что обеспечит устойчивое снижение количества специфических ошибок письма и улучшение показателей зрительно-пространственных функций.

Задачи исследования:

1. Проанализировать нейропсихологические механизмы оптической дисграфии у детей с ЗПР.

2. Разработать диагностический комплекс для оценки состояния зрительно-пространственных функций и анализа специфических ошибок письма.

3. Создать и апробировать программу «Пространство букв», интегрирующую нейропсихологические игры и упражнения для коррекции оптической дисграфии.

4. Оценить динамику и доказать эффективность программы посредством сравнительного анализа результатов экспериментальной и контрольной групп.

Организация и этапы исследования

Эмпирическая база: МОАУ СОШ № 13 города Нефтекамск Республики Башкортостан. В исследовании участвовали 12 обучающихся 2-3 классов (возраст 8-9 лет) с заключением ПМПК «Задержка психического развития» церебрально-органического генеза. Дети были разделены на экспериментальную (ЭГ, n=6) и контрольную (КГ, n=6) группы, уравненные по возрасту, полу и исходному уровню нарушений.

Исследование проводилось в три этапа (сентябрь 2024 – май 2025 гг.):

1. Начальный этап (сентябрь-октябрь): диагностика уровня сформированности зрительно-пространственных функций и анализ ошибок письма в обеих группах.

2. Формирующий этап (ноябрь-март): реализация коррекционной программы в ЭГ. КГ занималась по стандартной логопедической программе.

3. Итоговый этап (апрель-май): повторная диагностика для оценки динамики и эффективности коррекционной работы.

На **начальном** этапе была проанализирована психолого-педагогическая литература по вопросу развития письменной речи, видов дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития, определению роли нейропсихологических игр и упражнений на коррекцию оптической дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития.

Методика констатирующей диагностики включает два блока:

1. изучение состояния зрительно-пространственного гнозиса,

2. исследование оптических ошибок в разных видах письменной деятельности: диктант; списывание с печатного текста.

При составлении методики использовались материалы И.Н. Садовниковой, Р. И. Лалаевой, Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной.

На основе анализа результатов можно сделать вывод, что у детей с ЗПР низкий уровень развития зрительного и пространственного восприятия. Процент детей, имеющих относительно высокий уровень равен 44%. Эти дети проявляли интерес в ходе выполнения задания, внимательно слушая инструкцию и четко ее придерживаясь. Дети, по результатам изучения, получившие средний уровень (25%) допускали незначительные ошибки при выполнении заданий, которые проявлялись в сложностях ориентировки на листе бумаги, а также при выполнении заданий, на выявление уровня развития зрительного гнозиса, в неумении ориентироваться на образец, точно его копировать. Низкий уровень выявлен у 31%, что проявилось в неумении детей ориентироваться в схеме собственного тела, дети не знают понятий «право – лево», заменяют понятия «направо – налево» термином «прямо», а также в непонимании схематичных изображений направлений движения и умения обозначать их в речи.

Таким образом, анализ результатов показывает необходимость дальнейшей коррекционной работы по предупреждению оптической дисграфии у детей данной группы младшего школьного

возраста с задержкой психического развития.

На 2 этапе – **формирующем**: разработана и апробирована программа по коррекции оптической дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития посредством нейропсихологических игр и упражнений.

Для устранения оптической дисграфии необходимо проводить последовательную, систематическую коррекционную работу по следующим направлениям:

1. Формирование зрительного восприятия и зрительного гнозиса (развитие зрительного восприятия, распознавание цвета, формы и размера).

2. Создание пространственных и временных представлений;

3. Развитие визуального анализа и синтеза;

4. Различение букв по оптическому и кинетическому сходству.

Программа для ЭГ была рассчитана на 3 месяца (24 занятия, 2 раза в неделю по 40 минут). Ее структурно-содержательная основа базировалась на принципах замещающего онтогенеза, системности и игровой подачи материала.

По итогам проведения формирующего эксперимента было разработано учебно-методическое пособие «Программа по коррекции оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития посредством нейропсихологических игр и упражнений» Результаты исследования и их обсуждение.

На 3 этапе – **итоговом** – проведен констатирующий эксперимент с целью выявления эффективности формирующего эксперимента; проанализированы полученные результаты и сформированы выводы по итогам исследования.

В экспериментальной группе общее количество оптических ошибок снизилось на 73.6%, причем наиболее выраженная регрессия наблюдалась в зеркальном написании (снижение на 85.7%). В контрольной группе снижение составило лишь 21.1%, что статистически незначимо. Статистический анализ межгрупповых различий на контрольном этапе подтвердил значимость сдвига в ЭГ ($p<0.001$). В КГ изменения были незначительными и статистически недостоверными ($p>0.05$).

Полученные данные полностью подтверждают выдвинутую гипотезу. Высокая эффективность программы «Пространство букв» объясняется ее соответствием нейропсихологической структуре дефекта при оптической дисграфии у детей с ЗПР.

1. Причинно-целевой характер воздействия. В отличие от традиционных методов, программа не дублировала школьные задания, а целенаправленно развивала базовые, дефицитарные функции: зрительный анализ, пространственные представления, кинестетическую основу движений. Это создало прочный фундамент для автоматизации графомоторного навыка [Ахутина, 2020; Цветкова, 2002].

2. Системность и комплексность. Программа воздействовала на все три функциональных блока мозга (по А.Р. Лурии): энергетический (активирующие упражнения), блок приема и переработки информации (зрительно-пространственные игры) и блок программирования и контроля (задания на последовательность и правило) [Лурия, 2013].

3. Игровая форма как мотивационный и развивающий ресурс. Игра сняла типичную для детей с ЗПР учебную тревожность, обеспечила высокий уровень непроизвольного внимания и позволила многократно повторять упражнения без потери интереса. Это принципиально важно для формирования новых нейронных связей [Выготский, 1966; Черникова, Качаева, 2024].

4. Акцент на межполушарном взаимодействии. Многие упражнения (реципрокная координация, зеркальное рисование) были направлены на интеграцию работы левого и правого

полушарий, что является необходимым условием для правильного различения право- и левоориентированных букв [Семенович, 2019].

Заключение

1. Теоретически обоснована и разработана комплексная нейропсихологическая программа «Пространство букв» для коррекции оптической дисграфии у младших школьников с ЗПР, основанная на системе специальных игр и упражнений, воздействующих на дефицитарные звенья зрительно-пространственных и регуляторных функций.

2. Экспериментально доказана высокая эффективность предложенной программы. В экспериментальной группе достигнуто статистически значимое улучшение нейропсихологических показателей и снижение количества оптических ошибок письма на 73.6%, тогда как в контрольной группе, занимавшейся по традиционной методике, динамика была минимальной и статистически незначимой.

3. Установлено, что нейропсихологическая игра является адекватным, мотивирующим и высокорезультативным инструментом коррекции, соответствующим познавательным и эмоциональным особенностям детей с ЗПР и обеспечивающим перенос сформированных умений в учебную деятельность.

Практическая значимость исследования заключается в предоставлении специалистам (логопедам, дефектологам, психологам) научно обоснованного, структурированного инструментария для коррекции оптической дисграфии. Материалы программы могут быть использованы в условиях инклюзивных и коррекционных классов, а также в индивидуальной работе.

Перспективы дальнейших исследований связаны с дифференциацией программы для детей с различными вариантами ЗПР, разработкой критериев для прогнозирования эффективности коррекции, а также с использованием объективных методов (ЭЭГ, айтрекинг) для оценки нейрофизиологических изменений в процессе нейропсихологической игровой коррекции.

Библиография

1. Ахутина Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. – М.: В. Секачев, 2020. – 160 с.
2. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. – М.: Генезис, 2019. – 474 с.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62-76.
4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с.
5. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.
6. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Академия, 2013. – 384 с.
7. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: Владос, 1997. – 256 с.
8. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / Под ред. К.С. Лебединской. – М., 1982. – С. 5-21.
9. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 96 с.
10. Черникова М.С., Качаева З.Ф. Роль логопедического массажа в развитии речи детей младшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития // Педагогический журнал - Издательский дом "Аналитика Родис", Том 14, № 2-1, 2024 г., С. 110-115.

Correction of Optical Dysgraphia in Primary School Children with Delayed Mental Development through Neuropsychological Games and Exercises

Aigul' R. Akhmadgalieva

Master's Student,
Ufa University of Science and Technology (Birsk branch),
452450, 10, Internatsionalnaya str., Birsk, Russian Federation;
e-mail: analitikarodis@yandex.ru

Marina S. Chernikova

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Ufa University of Science and Technology (Birsk branch),
452450, 10, Internatsionalnaya str., Birsk, Russian Federation;
e-mail: chermar@bk.ru

Abstract

The article deals with the problem of correcting optical dysgraphia in primary school children with delayed mental development (hereinafter DMD). The relevance of the study is due to the high prevalence and persistence of written speech disorders in this category, which hinders the successful mastery of the school curriculum. The authors define the purpose of the study as the development and testing of a set of neuropsychological games and exercises aimed at overcoming and preventing optical dysgraphia in children with DMD. The results of the conducted formative experiment showed a statistically significant decrease in the number of specific optical errors in the written work of children in the experimental group compared to the control group. A conclusion is drawn about the high effectiveness of the neuropsychological play approach in the correction of optical dysgraphia in children with DMD.

For citation

Akhmadgalieva A.R., Chernikova M.S. (2026) Korrektsiya opticheskoy disgrafii u detey mladshego shkol'nogo vozrasta s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya posredstvom neyropsikhologicheskikh igr i uprazhneniy [Correction of Optical Dysgraphia in Primary School Children with Delayed Mental Development through Neuropsychological Games and Exercises]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 205-211. DOI: 10.34670/AR.2026.71.82.024

Keywords

Optical dysgraphia, primary school children, delayed mental development (DMD), neuropsychological correction, neuropsychological games, visual-spatial functions, correction of writing disorders, visual-motor coordination, interhemispheric interaction, specific writing errors.

References

1. Akhutina T.V. Neuropsychological Diagnostics, Examination of Writing and Reading in Primary School Children. – Moscow: V. Sekachev, 2020. – 160 p.

2. Semenovich A.V. Neuropsychological Correction in Childhood. The Method of Substituting Ontogenesis. – Moscow: Genesis, 2019. – 474 p.
3. Vygotsky L.S. Game and Its Role in the Mental Development of a Child // Voprosy psikhologii. – 1966. – No. 6. – Pp. 62-76.
4. Kornev A.N. Reading and Writing Disorders in Children. – SPb.: Rech, 2003. – 330 p.
5. Lubovsky V.I. Psychological Problems of Diagnostics of Abnormal Development in Children. – M.: Pedagogika, 1989. – 104 p.
6. Luria A.R. Fundamentals of Neuropsychology. – M.: Academy, 2013. – 384 p.
7. Sadovnikova I.N. Disorders of Written Speech and Their Overcoming in Primary School Students. – M.: Vlados, 1997. – 256 p.
8. Lebedinskaya K.S. Basic Issues of the Clinic and Systematics of Mental Development Delay // Actual Problems of Mental Development Delay Diagnostics / Ed. by K.S. Lebedinskaya. – Moscow, 1982. – Pp. 5-21.9. Tsvetkova L.S. Methods of Neuropsychological Diagnostics of Children. – Moscow: Pedagogical Society of Russia, 2002. – 96 p.
10. Chernikova M.S., Kachaeva Z.F. The Role of Logopedic Massage in the Speech Development of Younger Preschool Children with Delayed Speech Development // Pedagogical Journal - Publishing House "Analytics Rodis", Volume 14, No. 2-1, 2024, pp. 110-115.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 378.147:81'243:004.77 **DOI: 10.34670/AR.2026.49.68.025**

Модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза в среде мобильного обучения (m-learning)

Эмирильясова Сусанна Сеитбиляловна

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков,
Крымский филиал Российского государственного
университета правосудия им. В.М. Лебедева,
295000, Российская Федерация, Симферополь, Павленко ул., 4;
e-mail: emirilyasova@mail.ru

Аннотация

В условиях современной высшей школы цифровые инструменты занимают особое и важноеместо в сфере образования. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с помощью мобильных приложений особенно актуален в нынешнее время, так как словарный запас служит основой коммуникативных навыков. В данной работе проанализированы дидактические потенциалы мобильных технологий с точки зрения геймификации и контента. Выявлено, что использование подобных приложений ведет к росту мотивации у студентов высшей школы. Выявлены определенные трудности, которые обусловлены отвлекающими факторами гаджетов и смещением акцента на рецептивные навыки и умения. Разработаны практические советы по внедрению мобильных средств в академический процесс с учетом ведущей роли преподавателя на занятии. Сделан вывод о потребности в структурированном подходе, который объединяет цифровые ресурсы и традиционные методики для получения положительных образовательных результатов.

Для цитирования в научных исследованиях

Эмирильясова С.С. Модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза в среде мобильного обучения (m-learning) // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 212-218. DOI: 10.34670/AR.2026.49.68.025

Ключевые слова

Образовательный процесс, высшая школа, коммуникативная компетенция, мобильное обучение, мобильные технологии, иностранный язык, цифровизация.

Введение

Современный этап развития высшей школы сложно представить без внедрения цифровых инструментов в образовательную сферу. Этот процесс отражает глобальную тенденцию на цифровизацию во всех сферах жизни [Голицына, Половникова, 2011]. Особую актуальность приобретает внедрение мобильных устройств в процесс изучения иностранного языка в высшей школе, так как именно коммуникативная компетенция становится тем фундаментом, на котором формируется навык студента к профессиональному взаимодействию в международной сфере.

Владение лексикой иностранного языка очень важно, так как дает возможность воспринимать информацию на слух и эффективно использовать язык как в устной, так и в письменной речи. Классические методики заучивания слов демонстрируют свою ограниченность из-за отсутствия контекста, что снижает мотивацию и результативность у студентов. В связи с этим, исследователи всё активнее обращаются к мобильным приложениям как к инструменту, способному качественно улучшить процесс усвоения лексики [Петрищева, Рыбалко, 2020].

В данном контексте необходимо особое внимание уделить вопросу о дидактическом потенциале мобильных технологий и практических подходах их внедрения в учебный процесс высшей школы. Анализ новейшей литературы подчеркивает тот факт, что мобильное обучение обеспечивает автономию студентов и позволяет заниматься в удобное для них время и в любом месте. Данные факторы полностью отвечают требованиям микрообучения [Титова, 2012].

Основная часть

Понятие «мобильное обучение» в контексте педагогики рассматривается как применение портативных устройств и беспроводных сетей для обеспечения и расширения академических возможностей [Голицына, Половникова, 2011]. Основная характеристика данного подхода позволяет студентам выстраивать свой личный подход к изучению материала в соответствии с их личными потребностями.

При изучении иностранного языка мобильные технологии играют важную роль, так как языковая компетенция развивается в основном через систематическую практику и частое повторение. Коммуникативная компетенция содержит в себе способность определять значение слова в тексте, определять его значения в разных языках и понимать структуру его значения [Петрищева, Рыбалко, 2020].

Современные мобильные приложения, созданные для иноязычного обучения, реализуют различные методические аспекты: интервальное повторение, геймификацию, контекстуализацию лексики, адаптивное обучение. Существуют приложения, которые демонстрирую эффективность персонализированных вариантов повторения и включение аудиоматериалов для улучшения качества запоминания. Необходимо подчеркнуть, что обучение с помощью мобильных технологий соответствует правилам микрообучения, которые доказали свою эффективность для долгосрочного усвоения материала. Возможность распределять иноязычный материал на небольшие части и возвращаться к нему в оптимальные периоды времени создаёт необходимые условия для закрепления знаний в долговременной памяти [Zhang, Wang, 2025].

Проблема развития иноязычной коммуникативной компетенции изучается в контексте более значимой концепции, которая включает лингвистический, социолингвистический и прагматический аспекты. Цифровизация предоставляет новые возможности для развития этих

составляющих из-за доступа к аутентичным материалам и интерактивным способам взаимодействия [Bosa et al., 2025].

Важно подчеркнуть, что простое применение технологий не гарантирует успеха, так как необходимы актуальные методики внедрения инструментов в учебный процесс. Преподавателям иностранного языка важно принимать к сведению особенности восприятия материала студентами, а также контролировать баланс между самостоятельной работой и преподавательским наблюдением. В нынешних условиях система высшего образования сталкивается с проблемой подготовки специалистов, которые способны к иноязычной профессиональной коммуникации, что требует улучшения существующих методов и методик [Восковская, Карпова, 2021].

Цифровые технологии являются катализатором этого процесса, если их интеграция базируется на веских фактах и педагогически обоснованных аспектах. Согласно анализу теоретических источников, возможности мобильных технологий в педагогическом процессе выходят за рамки простой передачи информации. Исследователи систематизируют их дидактическое влияние по нескольким векторам, а именно, познавательный, диагностический и пропедевтический [Викулина, Вилкова, 2024].

Познавательная функция выражается в предоставлении доступа к различным академическим материалам: аудио- и видеозаписям, оригинальным текстам и интерактивным упражнениям. Благодаря разнообразным каналам предоставления информации, различные каналы восприятия активизируются, усвоение лексики улучшается. Диагностический потенциал мобильных технологий раскрывается через интегрированные инструменты тестирования и самопроверки. Эти опции позволяют фиксировать насколько логически и эффективно студент осваивает материал. Некоторые сервисы (Quizlet, Wayground, и т.д.) предоставляют мгновенную обратную связь. Именно эта составляющая является основным фактором, который позволяет своевременно корректировать академические стратегии [Aulia, Achmad, Putri, 2026]. Задача адаптационной функции заключается в гибкой настройке учебного контента под определенные критерии запросы и актуальный уровень подготовки студента. Персонализация изучения иностранного языка, которая базируется на регулярной оценке достижений в образовательном процессе упрощает обучение, способствует качественным переменам в развитии коммуникативной компетенции и делая его более целенаправленным и ориентированным на индивидуальные потребности студента [Xu et al., 2025].

Наконец, контролирующая функция реализуется через системы автоматизированного контроля. Для преподавателя данная форма мониторинга означает доступ к итоговым результатам и к общим данным об академической активности. Для студента это создает надежную базу, чтобы получить своевременную и обоснованную поддержку со стороны преподавателя.

Одним из актуальных подходов выступает утилизация особых приложений, которые способствуют изучению словарного запаса. Формирование словарного запаса - процесс длительный, который требует существенных временных затрат. Многократное возвращение к материалу позволяет закреплять новую лексику и своевременно исправлять недочеты. Важным моментом является и социальное взаимодействие, которое транслируется посредством обмена достижениями. Возможность публиковать цифровые значки в социальных сетях выступает внешним стимулом. Наблюдая за успехами одногруппников, студенты осознают важность выполнения ежедневных заданий. Элементы геймификации и социализации значительно повышают уровень мотивации и вовлечённости в процесс изучения иностранного языка [Aulia, Achmad, Putri, 2026].

Однако не следует игнорировать и сложности, вызванные с использованием мобильных технологий. Особую проблема заключается в концентрации, которая вызвана уведомлениями и прочими отвлекающими факторами смартфона. Функционал приложений также представляет собой некоторые затруднения: упор на рецептивное узнавание слов оставляет мало шансов для развития продуктивных навыков [Викулина, Вилкова, 2024]. Подобные трудности диктуют важность комплексного подхода к выбору цифровых инструментов, где их функционал учитывается ещё на этапе планирования образовательного процесса.

Интеграция мобильных приложений высшей школе требует адаптации методик в контексте профессиональной направленности. Студентам особенно важна лексика, которая связана с их будущей специальностью. Важно, чтобы цифровые ресурсы поддерживали контекстное обучение [Думина, 2016]. Методики, включающие применение смарт-технологий и контекстное обучение в учебный процесс, оказывает значимое улучшение уровней сформированности коммуникативной компетенции [Bosa et al., 2025].

Однако использование мобильных технологий сопряжено с рядом трудностей. Одной из первостепенных проблем остаётся отвлечение внимания студентов на уведомления и другие функции смартфона. Технические ограничения (небольшой размер экрана, время работы батареи, качество интернет-соединения) могут создавать препятствия для непрерывного учебного процесса [Викулина, Вилкова, 2024; Xu et al., 2025]. При использовании мобильных технологий особое внимание следует обращать и на развитие других языковых навыков, таких как грамматика и произношение для получения более полноценной картины эффективности цифровых инструментов [Zhang, Wang, 2025].

При модернизации учебных планов мобильные приложения практичнее позиционировать не как замену, а как вспомогательное средство для организации самостоятельной работы. Такой подход позволяет рационально перераспределить аудиторное время, уделяя его более сложным коммуникативным задачам, которые требуют непосредственного взаимодействия [Колегова, Алмани, 2021]. Разработчикам академических платформ необходимо уделить внимание с простой трансляции контента на поддержку познавательных процессов запоминания лексики. Речь идет о внедрении технических возможностей, которые ведут к более тщательной обработке информации. Опции создавать собственные примеры фраз и предложений или оставлять голосовые комментарии способны качественно улучшить мнемонические показатели [Зубков, 2025].

Заключение

Таким образом, мобильные технологии действительно обладают важным дидактическим средством для развития иноязычной коммуникативной компетенции в высшей школе. При грамотном внедрении приложений в образовательный процесс рост положительных академических результатов будет значительно выше. Вместе с тем, важно не идеализировать цифровые инструменты, учитывать их ограничения и своевременно компенсировать их традиционными методиками.

Внедрение мобильных технологий должно основываться на комплексной методике, которая объединяет контекстное обучение, смарт-технологии и практику коммуникативных навыков [Bosa et al., 2025]. Преподавателю необходимо постоянно улучшать свои цифровые компетенции и адаптировать инструменты под специфику дисциплины и особенности студенческой аудитории. Лишь при сотрудничестве педагогов, исследователей и разработчиков

возможно результативная интеграция мобильных технологий для подготовки конкурентоспособных специалистов на нынешнем рынке труда.

Библиография

1. Викулина, М. А. Мобильные приложения в процессе обучения иностранным языкам в вузе / М. А. Викулина, Л. В. Вилкова // Язык и культура. – 2024. – № 68. – С. 157-171.
2. Восковская, А. С. Мобильные технологии как средство обучения иностранному языку в неязыковом вузе / А. С. Восковская, Т. А. Карпова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 3(83). – С. 110-115.
3. Голицына, И. Н. Мобильное обучение как новая технология в образовании / И. Н. Голицына, Н. Л. Половникова // Образовательные технологии и общество. – 2011. – Т. 14, № 1. – С. 241-252.
4. Думина, Е. В. Использование мобильных технологий для формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов направления "Информационная безопасность" / Е. В. Думина // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2016. – № 16 (755). – С. 30-40.
5. Зубков, А. Д. Адаптация массовых открытых онлайн-курсов для преподавания иностранного языка в неязыковом вузе в условиях ФГОС 3++ / А. Д. Зубков. – Текст : электронный // МНКО. – 2025. – № 3 (112). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/massive-open-online-courses-adaptation-for-foreign-language-teaching-at-non-language-university-in-fses-3-condition .
6. Колегова, И. А. Модель смешанного обучения для формирования коммуникативной компетенции обучающихся EFL (на примере Южно-Уральского государственного университета: Высшая школа электронной инженерии и компьютерных наук) / И. А. Колегова, А. И. А. Алмани // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2021. – Т. 13, № 4. – С. 106-114.
7. Петрищева, Н. С. Мобильные технологии как средство формирования лексической компетенции студентов в профессиональном лингвообразовании / Н. С. Петрищева, Т. Г. Рыбалко // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5, № 1. – С. 123-127.
8. Титова, С. В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы / С. В. Титова // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – № 1. – С. 9-23.
9. Aulia, M. Mobile Assisted-Language Learning to Improve Students' Lexical Resources via the Use of Wayground Application / M. Aulia, D. Achmad, I. Putri // International Journal of Language Education. – 2026. – Vol. 10, № 1. – P. 45-62.
10. Bosa, V. Foreign language communicative competence in the digital age: A methodology for students of various specialties / V. Bosa, I. Boiarynova, A. Krokhmal, N. Ababilova, K. Mulyk // Revista Eduweb. – 2025. – Vol. 19, № 1. – P. 50-67. – https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2025.19.01.4.
11. Xu, Q. Using a Mobile Vocabulary Application to Enhance L2 Learners' Vocabulary Acquisition: Possibilities and Challenges / Q. Xu, J. C. Richardson, Z. Zhang, Z. Cheng, F. P. Guo // Online Learning Journal. – 2025. – Vol. 29, № 3. – P. 66-102. – https://doi.org/10.24059/olj.v29i3.4918.
12. Zhang, L. A Meta-Analysis on Mobile-Assisted Vocabulary Learning: Do Mobile Applications Help? / L. Zhang, Y. Wang // ReCALL. – 2025. – Vol. 37, № 4. – P. 289-315.

Model for Forming Foreign Language Communicative Competence of Students of a Non-Linguistic University in a Mobile Learning Environment (m-learning)

Susanna S. Emiril'yasova

PhD in Pedagogy,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages,
Crimean Branch of the Russian State University of Justice named after V.M. Lebedev,
295000, 4, Pavlenko str., Simferopol, Russian Federation;
e-mail: emirilyasova@mail.ru

Abstract

In the conditions of modern higher education, digital tools occupy a special and important place in the educational sphere. The formation of foreign language communicative competence using mobile applications is particularly relevant nowadays, as vocabulary serves as the basis for communicative skills. This work analyzes the didactic potentials of mobile technologies from the perspective of gamification and content. It was revealed that the use of such applications leads to increased motivation among higher education students. Certain difficulties were identified, which are caused by distracting factors of gadgets and a shift in emphasis towards receptive skills and abilities. Practical advice has been developed for introducing mobile tools into the academic process, taking into account the leading role of the teacher in the classroom. A conclusion is drawn about the need for a structured approach that combines digital resources and traditional methods to obtain positive educational outcomes.

For citation

Emiril'yasova S.S. (2026) Model' formirovaniya inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov neyazykovogo vuza v srede mobil'nogo obucheniya (m-learning) [Model for Forming Foreign Language Communicative Competence of Students of a Non-Linguistic University in a Mobile Learning Environment (m-learning)]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 212-218. DOI: 10.34670/AR.2026.49.68.025

Keywords

Educational process, higher education, communicative competence, mobile learning, mobile technologies, foreign language, digitalization.

References

1. Aulia, M., Achmad, D., & Putri, I. (2026) Mobile Assisted-Language Learning to Improve Students' Lexical Resources via the Use of Wayground Application. International Journal of Language Education, 10(1), 45-62.
2. Bosa, V., Boiarynova, I., Krokhmal, A., Ababilova, N., & Mulyk, K. (2025). Foreign language communicative competence in the digital age: A methodology for students of various specialties. Revista Eduweb, 19(1), 50-67. https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2025.19.01.4
3. Dumina, E. V. (2016). Ispol'zovaniye mobil'nykh tekhnologiy dlya formirovaniya professional'no oriyentirovannoy inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov napravleniya "Informatsionnaya bezopasnost'" [The use of mobile technologies for the formation of professionally oriented foreign language communicative competence of students in the field of "Information security"]. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovaniye i pedagogicheskiye nauki, 16(755), 30-40.
4. Golitsyna, I. N., & Polovnikova, N. L. (2011). Mobil'noye obucheniye kak novaya tekhnologiya v obrazovanii [Mobile learning as a new technology in education]. Obrazovatel'nyye tekhnologii i obshchestvo, 14(1), 241-252.
5. Kolegova, I. A., & Almani, A. I. A. (2021). Model' smeshannogo obucheniya dlya formirovaniya kommunikativnoy kompetentsii obuchayushchikhsya EFL (na primere Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta: Vysshaya shkola elektronnoy inzhenerii i komp'yuternykh nauk) [A model of blended learning for the formation of communicative competence of EFL students (using the example of South Ural State University: Higher School of Electronic Engineering and Computer Science)]. Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovaniye. Pedagogicheskiye nauki, 13(4), 106-114.
6. Petrishcheva, N. S., & Rybalko, T. G. (2020). Mobil'nyye tekhnologii kak sredstvo formirovaniya leksicheskoy kompetentsii studentov v professional'nom lingvoobrazovanii [Mobile technologies as a means of forming students' lexical competence in professional language education]. Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki, 5(1), 123-127.
7. Titova, S. V. (2012). Mobil'noye obucheniye segodnya: strategii i perspektivy [Mobile learning today: strategies and prospects]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya, 1, 9-23.
8. Vikulina, M. A., & Vilkova, L. V. (2024). Mobil'nyye prilozheniya v protsesse obucheniya inostrannym yazykam v vuze [Mobile applications in the process of teaching foreign languages at a university]. Yazyk i kul'tura, 68, 157-171.

9. Voskovskaya, A. S., & Karpova, T. A. (2021). Mobil'nyye tekhnologii kak sredstvo obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze [Mobile technologies as a means of teaching a foreign language in a non-linguistic university]. Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika, 3(83), 110-115.
10. Xu, Q., Richardson, J. C., Zhang, Z., Cheng, Z., & Guo, F. P. (2025). Using a Mobile Vocabulary Application to Enhance L2 Learners' Vocabulary Acquisition: Possibilities and Challenges. Online Learning Journal, 29(3), 66-102. https://doi.org/10.24059/olj.v29i3.4918
11. Zhang, L., & Wang, Y. (2025). A Meta-Analysis on Mobile-Assisted Vocabulary Learning: Do Mobile Applications Help? ReCALL, 37(4), 289-315.
12. Zubkov, A. D. (2025). Adaptatsiya massovykh otkrytykh onlayn-kursov dlya prepodavaniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze v usloviyakh FGOS 3++ [Adaptation of massive open online courses for teaching a foreign language in a non-linguistic university in the context of FSES 3++]. MNKO, 3(112). Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/massive-open-online-courses-adaptation-for-foreign-language-teaching-at-non-language-university-in-fses-3-condition

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 372.881.1:004 **DOI: 10.34670/AR.2026.61.75.026**

Интерактивное обучение иностранным языкам в старшей школе

Забирова Венера Хажиахметовна

Старший преподаватель кафедры лингвистики и переводоведения,
Сургутский государственный университет,
628403, Российская Федерация, Сургут, пр. Ленина, 1;
e-mail: zabirovav@mail.ru

Таджибова Аксана Наруллаховна

Кандидат филологических наук,
доцент кафедры лингвистики и переводоведения,
Сургутский государственный университет,
628403, Российская Федерация, Сургут, пр. Ленина, 1;
e-mail: tadzhibova_an@surgu.ru

Маммедова Кюльзар Илхамовна

Студент,
Сургутский государственный университет,
628403, Российская Федерация, Сургут, пр. Ленина, 1;
e-mail: kyulzar@bk.ru

Аннотация

В условиях стремительного развития общества, глобализации и усиления международных контактов, владение иностранными языками становится неотъемлемой частью образования и важным фактором успешной социализации личности. Иностранный язык в школьной программе перестаёт быть просто предметом, подлежащим изучению, он становится средством межкультурного общения, источником знаний и элементом общей коммуникативной компетенции учащихся. Это требует от педагогов поиска новых, более эффективных методов и форм организации учебного процесса. Традиционные методы обучения иностранным языкам, основанные в основном на репродуктивной деятельности учащихся, сегодня уже не в полной мере соответствуют современным образовательным требованиям. Современный ученик нуждается в более гибком, мотивирующем и развивающем и интерактивном подходе, в центре которого — активное участие, взаимодействие и личностная включённость в процесс обучения.

Для цитирования в научных исследованиях

Забирова В.Х., Таджибова А.Н., Маммедова К.И. Интерактивное обучение иностранным языкам в старшей школе // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 219-228. DOI: 10.34670/AR.2026.61.75.026

Ключевые слова

Интеракция, интерактивный метод, интерактивный подход, взаимодействие, взаимообучение, интерактивные задания, личностная включенность, языковые навыки, учебное окружение.

Введение

В условиях стремительного развития общества, глобализации и усиления международных контактов, владение иностранными языками становится неотъемлемой частью образования и важным фактором успешной социализации личности. Иностранный язык в школьной программе перестаёт быть просто предметом, подлежащим изучению, он становится средством межкультурного общения, источником знаний и элементом общей коммуникативной компетенции учащихся. Это требует от педагогов поиска новых, более эффективных методов и форм организации учебного процесса. Традиционные методы обучения иностранным языкам, основанные в основном на репродуктивной деятельности учащихся, сегодня уже не в полной мере соответствуют современным образовательным требованиям. Они зачастую предполагают пассивное усвоение знаний и не способствуют формированию у школьников устойчивой учебной мотивации и практических навыков общения. Современный ученик нуждается в более гибком, мотивирующем и развивающем подходе, в центре которого — активное участие, взаимодействие и личностная включённость в процесс обучения.

Основная часть

Учащиеся старших классов находятся в таком возрасте, для которого характерны стремление к самоутверждению, развитие абстрактно-логического мышления, потребность в диалоге и осознанном выборе. Интерактивное обучение, построенное на «равноправном интеллектуальном взаимопонимании». Понятие «интеракция» (от англ. interaction – взаимодействие) возникло впервые в социологии и социальной психологии. По американскому философу Д. Миду, для теории символического интеракционизма характерно рассмотрение развития и жизнедеятельности личности, созидание человеком своего «Я» в ситуациях общения и взаимодействия с другими людьми. Идеи интеракционизма оказывают существенное влияние на общую, возрастную и педагогическую психологию, что, в свою очередь, находит отражение в современной практике образования и воспитания [Левин, 2000].

В психологии «интеракция» – «способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, с компьютером) или кем-либо (человеком)». По А. П. Панфиловой, понятие «интеракция» «включает внутриличностную (различные составляющие личности вступают в контакт друг с другом) и межличностную («я» вступает в контакт с другими людьми) коммуникацию» [Образцов, 2000].

Интерактивное обучение предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. Опыт и знания участников образовательного процесса служат источником их взаимообучения и взаимообогащения. Учащиеся берут на себя часть функций преподавателя, что повышает мотивацию и продуктивность обучения. Интерактивная модель наиболее эффективна в дополнительном профессиональном образовании, в неформальном

образовании взрослых, поскольку данная категория учащихся имеет большой жизненный и профессиональный опыт. При интерактивном обучении осуществляется постоянная смена режимов деятельности: игр, дискуссий, работы в малых группах, теоретических блоков (мини лекций) [Вербицкий, 1991].

Исследователь Курт Левин утверждал, что большинство эффективных изменений в установках и поведении людей легче осуществляются в групповом, а не в индивидуальном контексте. В последнее десятилетие появились интерактивные опросы, программы на телевидении и радио, предполагающие «живое» общение, свободный обмен мнениями со зрителями и слушателями, дающие им возможность влиять на некоторые содержательные линии передач [Коротаева, 2000].

Одновременно термины «интерактивность», «интерактивное обучение», «интерактивные методы и методики обучения» стали использоваться в отечественной науке, статьях и работах по педагогике, разделах учебных пособий, описывающих процесс обучения как общение, кооперацию, сотрудничество равноправных участников (Т. Ю. Аветова, Б. Ц. Бадмаев, Л. К. Гейхман, Е. В. Коротаева, М. В. Кларин, А. П. Панфилова, и др.), как модель профессионального самообучения и самообразования в сфере дистанционного образования, основанную на постоянном взаимодействии субъектов преподавания и учения [Аветова, 2016].

Наиболее часто термин «интерактивное обучение» употребляется в связи с информационными технологиями, дистанционным образованием, с использованием ресурсов Интернет, работой с электронными учебниками и справочниками, работой в режиме онлайн и т. д. Современные компьютерные коммуникации позволяют участникам вступать в живой (интерактивный) диалог (письменный или устный) с реальным партнером, а также осуществлять активный обмен сообщения между пользователем и информационной системой в режиме реального времени.

По мнению М. В. Кларина, «интерактивное обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта» [Игнатович, Власова, Игнатович, 2024];

Согласно определению Б.Ц. Бадмаева**,** это обучение, «которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий» [Бадмаев, 2007];

По трактовке Е. В. Коротаевой, «интерактивное обучение, понимаемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог учащихся между собой и учителем» [Королева и др., 2025];

Исследователь А. А. Вербицкий, характеризует интерактивное обучение, как основанное «на прямом взаимодействии учащихся (обучаемых) с учебным окружением. Учебное окружение, или учебная среда, выступает как реальность, в которой участники находят для себя область осваиваемого опыта … Опыт учащегося-участника служит центральным источником учебного познания» [Беляева, 2019].

Таким образом, в совокупности из вышесказанного, интерактивное обучение – это способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия участников и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем.

Учебно-методический комплекс «Spotlight 11» (авторы: О.В. Афанасьева, Д. Дули, И.В. Михеева) является одним из наиболее распространённых комплектов для обучения

английскому языку в старшей школе. УМК ориентирован на реализацию требований Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), среди которых особое внимание уделяется развитию коммуникативной, познавательной, регулятивной и социально-личностной компетенций учащихся. Поэтому важным является анализ содержания учебника на предмет включения интерактивных форм и методов обучения, обеспечивающих активную образовательную деятельность старшеклассников [Афанасьева, Дули, Михеева, 2019].

Каждый модуль Student's Book имеет единый структурный шаблон: 5 уроков/подразделов (a–e), среди которых регулярно выделены отдельные блоки: Listening & Speaking, Reading, Writing, Vocabulary, Literature, а также специальные разделы: Culture Corner, Going Green, Study Skills, Portfolio, Spotlight on Exams, Progress Check. Такой модульный дизайн системно предусматривает коммуникативные задания в разделе Listening & Speaking и в разделе Writing/Portfolio.

Каждый модуль (1–8): содержит 2–6 явно помеченных интерактивных заданий в основном в подразделах Listening & Speaking и Reading/Vocabulary (парная/групповая работа, ролевые диалоги, интервью, обсуждения).

Пример: Модуль 1 (Relationships) — на страницах, отведённых для Listening & Speaking и Vocabulary, присутствуют инструкции «Work in pairs», «Discuss in groups», «Act out exchanges», «Portfolio: Work in groups», а также задание «Present your ideas to the class».

В каждом модуле встречаются проектные/портфолио-задачи (portfolio projects, group projects), а также Speaking prompts с указанием коммуникативных ролей (interviewer / interviewee). Обычно 1 такой проект/портфолио на модуль.

В среднем отводится 4–7 интерактивных заданий на модуль, включая: 2–3 парно/групповых задания в разделе Listening & Speaking; 1–2 обсуждения/проектных рубрики в Reading/Vocabulary/Culture Corner; 1 крупная проектная/портфолио-работа. Целостность этих данных подтверждается повторяющейся модульной структурой УМК.

- Рассмотрим типы интерактивных заданий, встречающиеся в «Spotlight 11». Наиболее типичные формы интерактивности, зафиксированные в УМК:

- Парные диалоги / ролевые игры — «Act out», «Use the language in pairs», моделирование диалогов (например, жалобы/извинения; врач/пациент и др.).

- Групповые обсуждения и дебаты — «Discuss in groups», «Report to the class» (мини-дебаты, обсуждения мнений).

- Интервью и опросы — учащиеся готовят вопросы, берут интервью у сверстников, затем представляют результаты.

- Проектные / портфолио-задания — сбор информации, подготовка групповых презентаций, создание мини-публикаций для класса/школьного журнала.

- Team games / конкурсы (Game sections, Song Sheets, Culture Corner) — формальные игровые моменты для закрепления лексики и выражений.

Так, например, в Модуле 1 (Relationships) — в разделе Listening & Speaking имеются:

а) парные задания на описание семьи и обмен информацией;

б) упражнение «Act out exchanges» (парная практическая работа);

в) Portfolio — групповое задание по поиску информации;

г) обсуждение тезиса («Do you agree? Discuss in groups. Report to class

Модули 2–8 — аналогично: каждый модуль включает секции Listening & Speaking с парной/групповой работой и по крайней мере одну секцию Portfolio/Project либо задание «Present your ideas».

Несмотря на то, что в УМК «Spotlight 11» представлен ряд интерактивных упражнений, однако имеется ряд ограничений, которые удалось выявить в ходе анализа:

1. Фрагментарная интерактивность. УМК «Spotlight 11» систематически включает коммуникативные задания, однако они, как правило, разбросаны между небольшими элементами (короткие парные задания, микро-дискуссии). Крупных фокусных интерактивных блоков (длительные проекты с многошаговой технологической картой и критериями оценивания) в Student's Book сравнительно мало; такие блоки чаще предлагаются в виде кратких ремарок или как «Portfolio» с общими инструкциями.

2. Недостаток методической детализации внутри Student's Book. Инструкции «Work in pairs»/Discuss» обычно не содержат подробных критериев оценки, временных рамок, распределения ролей и адаптивных подсказок для разных уровней учащихся — эта методика вынесена в Teacher's Book. То есть эффективность интерактивности сильно зависит от активности и подготовленности преподавателя.

3. Ограниченная дифференциация и адаптация. В самом Student's Book редко присутствуют готовые модификации заданий для сильных/слабых учащихся (варианты упрощения/усложнения). Teacher's Book предлагает техники и советы, но практические формы дифференциации часто требуют от учителя собственной разработки.

4. Недостаточное включение ИКТ/онлайн-интерактивности. В рассматриваемом УМК «Spotlight 11» мало заданий, явно предполагающих цифровые инструменты (веб-опросы, онлайн-квесты, совместные документы). При потребности в цифровой интеграции учителю придётся готовить дополнительные материалы. (Teacher's Book подсказывает общие техники; но готовых ИКТ-шаблонов нет).

5. Ограничения по времени урока. Типичный модульный пакет спроектирован под девять 40-минутных уроков; некоторые интерактивные задания (проекты, презентации) требуют переноса на несколько уроков или выделения дополнительного времени, что не всегда учтено в календарном плане.

Student's Book даёт стартовую базу, но недостаточно обеспечивает всё необходимое: отсутствуют детализированные технологические карты проектных заданий, чёткие рубрики оценки устных выступлений, варианты дифференциации уровней и готовые цифровые шаблоны. Эти элементы обычно требуются при организации полноценной интерактивной деятельности (многоуровневые проекты, межпредметные задания, долговременное портфолио). В этой связи учителю целесообразно дополнительно:

- разрабатывать/адаптировать технологические карты уроков для проектных занятий;
- готовить критерии оценивания (рубрики) для парных/групповых выступлений;
- внедрять дополнительные интерактивные форматы (онлайн-тесты, совместные презентации, квесты) при помощи ИКТ;
- использовать Workbook и Teacher's Book как обязательное дополнение (Teacher's Book содержит методические рекомендации и варианты развернутой организации заданий).

На основе нашего анализа составлена аналитическая таблица, которая позволяет наглядно представить структуру интерактивности в УМК «Spotlight 11» (Таблица 1).

В среднем 5 заданий интерактивного характера на модуль распределены следующим образом: около 50% составляют короткие парные диалоги и ролевые игры, около 30% — групповые обсуждения и лишь 20% — полноценные проектные работы.

Таким образом, проведённый анализ УМК «Spotlight 11» (авторы: О.В. Афанасьева, Д. Дули, И.В. Михеева) позволяет заключить, что, хотя учебник соответствует требованиям ФГОС к

развитию коммуникативных компетенций, его интерактивный потенциал на практике является ограниченным и структурно неполным. Ключевым недостатком является отсутствие в самом Student's Book методических указаний по оцениванию, т.е. критериев оценки, технологических карт для проектов, вариантов применения цифровых инструментов, что перекладывает основную нагрузку по организации эффективного взаимодействия на педагога и делает реализацию заявленных принципов зависимой исключительно от его личной инициативы и мастерства. Учебник предоставляет необходимую стартовую базу, но не обеспечивает достаточных условий для глубокой и комплексной реализации интерактивного подхода, требуя существенной методической доработки.

Таблица 1 - Результаты анализа УМК «Spotlight 11»

Модуль	Тема	Парные диалоги / ролевые игры	Групповые обсуждения / дебаты	Проектные работы	Всего заданий
1	Relationships	2	2	1	5
2	Where there's a will there's a way	3	1	1	5
3	Responsibility	3	2	1	6
4	Danger!	2	1	1	4
5	Who are you?	3	2	1	6
6	Communication	2	2	1	5
7	In days to come	2	1	1	4
8	Travel	3	2	1	6
Среднее значение		~2,5	~1,6	1	~5

Также для большей наглядности ниже представлена диаграмма, которая демонстрирует, как в среднем распределяются типы интерактивных заданий в одном модуле (Диаграмма 1):

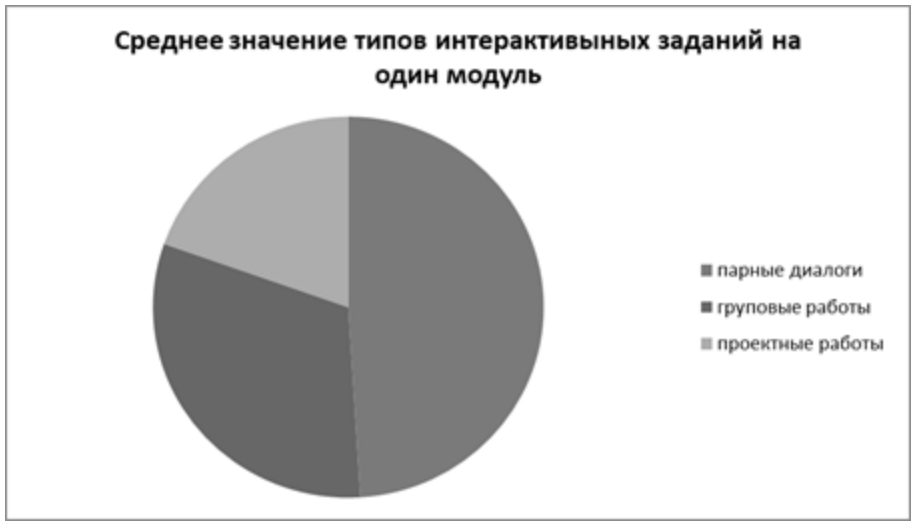

Рисунок 1 - Результаты анализа модуля 3 «Responsibility»

В качестве ответа на этот методический недостаток УМК «Spotlight 11» был разработан специализированный комплекс из десяти интерактивных упражнений для модуля «Responsibility» по теме «Have you been the victim of a crime?» согласно классификации интерактивных подходов, описанных выше. Рассмотрим несколько из них.

1. Снежный ком (Snowball technique)

Время: 7–10 минут

Цель: развитие навыков монологической речи; освоение постепенного усложнения высказывания; формирование устойчивых грамматических структур.

Деятельность учителя: Даёт фразу-старт: "I witnessed a crime last year." Объясняет правило: каждый ученик повторяет фразу и добавляет новый элемент/деталь. Следит за правильностью формы, записывает ключевые слова на доске.

Деятельность учащихся: Ученик 1: "I witnessed a crime last year." Ученик 2: "I witnessed a crime last year when I was returning home." Ученик 3: "…when I was returning home late at night after my training." И так далее. В конце записывают финальный вариант в тетрадь.

Формируемые навыки: расширение словарного запаса; построение логичного монолога; тренировка грамматики (Past Continuous, Past Simple).

Виды речевой деятельности (РД): говорение, слушание, частично письмо.

Чему научатся: удерживать в памяти сразу несколько элементов; корректно развивать мысль; использовать выразительные средства языка.

2. Кластер (Cluster / Mind Map)

Время: 10 минут

Цель: систематизация информации; работа с тематической лексикой.

Деятельность учителя: На доске пишет центральное слово: "Crime". Просит учащихся назвать категории: причины, типы преступлений, последствия, решения. Фиксирует предложения учащихся, рисует связи.

Деятельность учащихся: Предлагают слова / фразы: violence, cybercrime, vandalism, fraud, punishment, preventive measures. Обсуждают, как связаны элементы. В группах создают мини-кластер и презентуют. Формируемые навыки: логическое мышление; анализ и классификация.

Виды речевой деятельности: говорение, чтение, письмо (когда переносят схему в тетрадь).

Чему научатся: визуализировать объёмную информацию; формировать логические связи; готовить структуру будущего монолога/эссе.

3. Лови ошибку (Find the mistake)

Время: 5–7 минут

Цель: развитие внимательности; коррекция грамматики и лексики.

Деятельность учителя: Даёт текст с 6–10 ошибками: "Yesterday I have witnessed a robbery…" Просит найти ошибки: грамматические/лексические/

логические. В конце вызывает учащихся для объяснения исправлений.

Деятельность учащихся: Индивидуально или в парах ищут ошибки. Делают пометки на листах. Объясняют, почему исправили именно так. Навыки: самопроверка; анализ ошибок.

Виды РД: чтение, письмо, говорение (комментарии).

Чему научатся: видеть типичные ошибки; корректировать речь.

4. Восстанови рассказ (Reconstruct the story)

Время: 8–10 минут

Цель: развитие связной речи; формирование навыков логического мышления.

Деятельность учителя: Даёт учащимся: либо предложения, требующие перестановки, либо текст с пропусками/картинками. Даёт инструкцию: восстановить логическую последовательность.

Деятельность учащихся: в парах собирают текст. Сверяют с соседом. 1–2 пары читают текст вслух.

Виды РД: чтение, говорение, письмо.

Чему научатся: понимать структуру текста; развивать сюжет; готовиться к написанию собственных историй.

5. Таблица ЗХУ (K-W-L)

Время: 8–12 минут

Цель: постановка целей обучения; рефлексия.

Деятельность учителя: Рисует таблицу на доске: Знаю — Хочу узнать — Узнал Просит заполнить в начале 1–2 столбца. В конце урока возвращается к таблице.

Деятельность учащихся: Пишут, что знают по теме («Crime», «Responsibility», «Teen problems»). Формулируют вопросы. В конце записывают, что узнали. Формируемые навыки: рефлексия; умение ставить учебные цели.

Виды РД: письмо, говорение.

Чему научатся: анализировать собственные знания; планировать обучение.

6. Круглый стол / Дискуссия (Round-table discussion)

Время: 12–15 минут

Цель: развитие навыков аргументации; толерантное взаимодействие; умение вести диалог.

Деятельность учителя: Формулирует тему: “Do harsher punishments reduce crime?” Делит на группы: «за» и «против». Выдаёт карточки с аргументами. Выступает модератором, следит за временем.

Деятельность учащихся: Готовят аргументы. Обсуждают внутри группы. По очереди высказываются. Спрашивают и отвечают.

Формируемые навыки: коммуникативные; толерантность; умение слушать.

Виды РД: говорение, аудирование.

Заключение

Составленные нами упражнения стали дополнением к учебнику «Spotlight 11», они позволяют комплексно развивать критическое мышление, монологическую и диалогическую речь, умение сотрудничать и аргументировать позицию на иностранном языке, восполняя тем самым содержательно-методические пробелы базового учебного пособия. Более того они успешно прошли апробацию во время производственной практики.

Таким образом, интерактивный подход в обучении иностранным языкам отвечает современным требованиям ФГОС и обеспечивает более качественное и всестороннее развитие учащихся. Его внедрение способствует созданию учебной среды, в которой каждый ученик становится активным субъектом образовательного процесса, способным самостоятельно искать, осмысливать и применять знания. Это не только улучшает результативность обучения, но и формирует у школьников ключевые компетенции, необходимые для успешной социализации и дальнейшего профессионального развития в условиях глобального мира.

Библиография

1. Аветова, Т. Ю. Формирование коммуникативной компетенции учащихся старших классов средствами интерактивных технологий / Т. Ю. Аветова // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 5 (60). – С. 169-171.
2. Афанасьева, О. В. Английский в фокусе. 11 класс : учебник : базовый уровень / О. В. Афанасьева, Д. Дули, И. В. Михеева. – Москва : Express Publishing : Просвещение, 2019. – 256 с.
3. Бадмаев, Б. Ц. Психология и методика ускоренного обучения / Б. Ц. Бадмаев. – Москва : ВЛАДОС, 2007. 272 с.

4. Беляева, Л. А. Интерактивные средства обучения иностранному языку. Интерактивная доска : учебное пособие для вузов / Л. А. Беляева. – Москва : Юрайт, 2019. – 157 с.
5. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 207 с.
6. Игнатович, С. С. Особенности организации учебной деятельности старшеклассников с применением современных интерактивных технологий / С. С. Игнатович, А. К. Власова, В. К. Игнатович // Педагогика: история, перспективы. – 2024. – Т. 7, № 4. – С. 35-48.
7. Королева, Д. Исследование ключевых трендов в образовании — 2025 : препринт / Д. Королева [и др.] ; Лаборатория инноваций в образовании НИУ ВШЭ, Ultimate Education. – Москва, 2025. – Текст : электронный.
8. Коротаева, Е. В. Директор – учитель – ученик: пути взаимодействия / Е. В. Коротаева. – Москва : Сентябрь, 2000. – 144 с.
9. Левин, К. Теория поля в социальных науках / К. Левин ; перевод с английского. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – 368 с.
10. Образцов, П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П. И. Образцов. – Орел : ОГУ, 2000. – 145 с.

Interactive Teaching of Foreign Languages in High School

Venera Kh. Zabirova

Senior Lecturer, Department of Linguistics and Translation Studies,
Surgut State University,
628403, 1, Lenina ave., Surgut, Russian Federation;
e-mail: zabirovav@mail.ru

Aksana N. Tadzhibova

PhD in Philology,
Associate Professor, Department of Linguistics and Translation Studies,
Surgut State University,
628403, 1, Lenina ave., Surgut, Russian Federation;
e-mail: tadzhibova_an@surgu.ru

Kyul'zar I. Mammedova

Student,
Surgut State University,
628403, 1, Lenina ave., Surgut, Russian Federation;
e-mail: kyulzar@bk.ru

Abstract

In the context of rapid societal development, globalization, and strengthening international contacts, proficiency in foreign languages is becoming an integral part of education and an important factor for successful personal socialization. A foreign language in the school curriculum ceases to be just a subject to be studied; it becomes a means of intercultural communication, a source of knowledge, and an element of students' overall communicative competence. This requires teachers to search for new, more effective methods and forms of organizing the educational process. Traditional methods of teaching foreign languages, based mainly on students' reproductive activity,

no longer fully meet modern educational requirements today. The modern student needs a more flexible, motivating, developing, and interactive approach, at the center of which is active participation, interaction, and personal involvement in the learning process.

For citation

Zabirova V.Kh., Tadzhibova A.N., Mammedova K.I. (2026) Interaktivnoye obucheniye inostrannym yazykam v starshey shkole [Interactive Teaching of Foreign Languages in High School]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 219-228. DOI: 10.34670/AR.2026.61.75.026

Keywords

Interaction, interactive method, interactive approach, collaboration, peer learning, interactive tasks, personal involvement, language skills, learning environment.

References

1. Afanasyeva, O. V., Dooley, D., & Mikheeva, I. V. (2019). Angliyskiy v fokuse. 11 klass [Spotlight. 11th Grade]. Express Publishing: Prosveshchenie.
2. Avetova, T. Yu. (2016). Formirovaniye kommunikativnoy kompetentsii uchashchikhsya starshikh klassov sredstvami interaktivnykh tekhnologiy [Formation of communicative competence of high school students by means of interactive technologies]. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya, 5(60), 169-171.
3. Badmaev, B. Ts. (2007). Psikhologiya i metodika uskorennogo obucheniya [Psychology and methodology of accelerated learning]. VLADOS.
4. Belyaeva, L. A. (2019). Interaktivnyye sredstva obucheniya inostrannomu yazyku. Interaktivnaya doska [Interactive means of teaching a foreign language. Interactive whiteboard]. Yurayt.
5. Ignatovich, S. S., Vlasova, A. K., & Ignatovich, V. K. (2024). Osobennosti organizatsii uchebnoy deyatel'nosti starsheklassnikov s primeneniyem sovremennykh interaktivnykh tekhnologiy [Features of organizing educational activities of high school students using modern interactive technologies]. Pedagogika: istoriya, perspektivy, 7(4), 35-48.
6. Koroleva, D., et al. (2025). Issledovaniye klyuchevykh trendov v obrazovanii — 2025 [Research of key trends in education — 2025] (Preprint). HSE University, Ultimate Education.
7. Korotaeva, E. V. (2000). Direktor – uchitel' – uchenik: puti vzaimodeystviya [Director – teacher – student: ways of interaction]. Sentyabr.
8. Lewin, K. (2000). Teoriya polya v sotsial'nykh naukakh [Field theory in social science]. Rech.
9. Obraztsov, P. I. (2000). Psikhologo-pedagogicheskiye aspekty razrabotki i primeneniya v vuze informatsionnykh tekhnologiy obucheniya [Psychological and pedagogical aspects of the development and application of information technologies in teaching at a university]. Orel State University.
10. Verbitsky, A. A. (1991). Aktivnoye obucheniye v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod [Active learning in higher education: a contextual approach]. Vysshaya shkola.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 372.881.111.1 **DOI: 10.34670/AR.2026.76.82.027**

Использование исследовательского проекта на старшем этапе обучения английскому языку в общеобразовательной школе

Забирова Венера Хажиахметовна

Старший преподаватель кафедры лингвистики и переводоведения,
Сургутский государственный университет,
628403, Российская Федерация, Сургут, просп. Ленина, 1;
e-mail: zabirovav@mail.ru

Таджибова Аксана Наруллаховна

Кандидат филологических наук,
доцент кафедры лингвистики и переводоведения,
Сургутский государственный университет,
628403, Российская Федерация, Сургут, просп. Ленина, 1;
e-mail: tadzhibova_an@surgu.ru

Братанова Кристина Константиновна

Студент,
Сургутский государственный университет,
628403, Российская Федерация, Сургут, просп. Ленина, 1;
e-mail: bratanova_kk@edu.surgu.ru

Аннотация

В условиях глобализации и интеграции различных культур знание иностранных языков становится важным аспектом личностного и профессионального развития. Среди множества инновационных педагогических подходов, направленных на такой личностно-ориентированный процесс, особое место занимает метод проектов. Метод проектов на современном этапе сочетает в себе исследовательские, творческие и проблемные методы, развивая у учащихся навыки самостоятельного конструирования знаний, критическое мышление и умение работать в команде. Общество ожидает от изучения иностранных языков развития личности, усиления гуманистической составляющей и максимального раскрытия образовательного и развивающего потенциала предмета с учетом индивидуальных особенностей каждого. Проектная деятельность предполагает не только помощь обучающимся в приобретении знаний, но и создание отношений и условий, позволяющих им овладеть этими знаниями.

Для цитирования в научных исследованиях

Забирова В.Х., Таджибова А.Н., Братанова К.К. Использование исследовательского проекта на старшем этапе обучения английскому языку в общеобразовательной школе // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 229-239. DOI: 10.34670/AR.2026.76.82.027

Ключевые слова

Метод проектов, инновационный подход, исследовательский проект, языковые навыки, критическое мышление, работа в команде.

Введение

Современное образование стремится быть индивидуализированным, адаптивным и ориентированным на практические навыки, чтобы подготовить личность к жизни в меняющемся мире. Среди множества инновационных педагогических подходов, направленных на такой личностно-ориентированный процесс, особое место занимает метод проектов. Метод проектов — это педагогический подход, при котором обучение происходит через самостоятельное планирование и решение учащимися проблем, что приводит к созданию конкретного продукта. Он сочетает в себе исследовательские, творческие и проблемные методы, развивая у учащихся навыки самостоятельного конструирования знаний, критическое мышление и умение работать в команде.

Основная часть

Иностранные языки, будучи предметом, открывают широкие возможности для культурного и личностного роста обучающихся. Общество ожидает от изучения иностранных языков развития личности, усиления гуманистической составляющей и максимального раскрытия образовательного и развивающего потенциала предмета с учетом индивидуальных особенностей каждого. Поэтому сегодня главная цель преподавания иностранных языков – воспитать учащегося, готового и желающего общаться на другом языке в межкультурном контексте и самостоятельно совершенствовать свои языковые навыки. Проектный метод характеризуется в педагогике как: личностно- ориентированный, деятельностный, обучающий взаимодействию в группе и групповой деятельности, построенный на принципах проблемного обучения, развивающий умения самовыражения, самопроявления, самопрезентации и рефлексии, формирующий навыки самостоятельной и мыслительной, практической и волевой сфер, воспитывающий целеустремленность, толерантность, индивидуализм и коллективизм, ответственность, инициативность и творческое отношение к делу [Стернина, 2010].

На старших этапах изучения английского языка проектная деятельность предполагает совместное создание и реализацию учебного исследовательского проекта. Учащиеся, работая в группах, углубляются в выбранную тему, анализируют информацию, делают выводы и представляют свои результаты в форме презентаций или докладов на английском. Такой подход развивает не только навыки иноязычного общения, но и критическое мышление, самостоятельность и умение работать в команде. Учащиеся учатся находить и обрабатывать информацию на английском, адаптировать тексты, отстаивать свою точку зрения и выступать перед аудиторией. Проектная работа стимулирует интерес к английскому, обогащает словарный запас и улучшает навыки письма и говорения [Ариян, Шамов, 2018].

Метод проектов всегда сосредоточен на решении определенной проблемы. Это требует использования разнообразных методов и средств обучения, а также интеграции знаний из различных научных, технических и творческих областей. Любой проект по типологии представляет собой организованную целенаправленную деятельность, в результате которой обучающиеся под руководством учителя получают новое знания.

Исследователь Полат Е.С. выделяет ключевые требования к методу проектов в целом:

1.*Наличие значимой исследовательской проблемы,* которая требует интегрированных знаний и исследовательского подхода для решения (например, анализ демографических проблем в разных странах, создание серий репортажей по одной теме в различных уголках мира, изучение воздействия кислотных дождей на природу и т. д.).

2. *Практическая, теоретическая или познавательная ценность предполагаемых результатов* (например, составление доклада для соответствующих служб о демографической ситуации региона, факторов, её влияющих, и тенденций в развитии данной проблемы; совместная работа с партнером над выпуском газеты или альманаха с репортажами; охрана лесов).

3. *Активное участие учащихся* (как индивидуально, так и в группах).

4. *Четкая структура содержания проекта* с указанием поэтапных результатов.

5. *Применение исследовательских методов*, предполагающих последовательность шагов:

- Определение проблемы и задач исследования (например, использование «мозгового штурма» или «круглого стола»);
- Формулирование гипотезы для её решения;
- Обсуждение форматов представления конечных результатов (презентации, защиты, творческие отчеты и др.);
- Сбор, систематизация и анализ данных;
- Подведение итогов, оформление и презентация результатов;
- Выводы и формулирование новых исследовательских вопросов [Полат, 2000].

Последний пункт особенно важен, поскольку касается технологии проектных методов. Шелавина И. Н. подчёркивает, «если преподаватель не владеет исследовательскими, проблемными и поисковыми методами, а также навыками статистики и обработки данных, ему будет сложно организовать успешную проектную деятельность учащихся. Это является предварительным условием для качественного использования проектного метода. Вдобавок, учитель должен быть знаком с технологией самого проектного метода» [Шелавина, 2009].

По нашему мнению, наиболее сложным аспектом внедрения исследовательских проектов в учебный процесс является организация этой деятельности, особенно на подготовительном этапе. При планировании учебного года учителю необходимо выбрать основную тему или несколько тем, которые будут включены в проекты. Затем следует сформулировать 15-20 тем, как индивидуальных, так и групповых, которые позволят учащимся освоить необходимые знания и приобрести соответствующий опыт. Рекомендуется также дифференцировать темы по уровню сложности, хотя это не является обязательным. Учащимся должна быть предоставлена возможность выбрать тему проекта и организационную форму работы (индивидуальная или групповая), а также определить сложность проектной деятельности [Полат, 2000].

Тематика проектов может варьироваться в зависимости от ситуации. В некоторых случаях темы разрабатываются специалистами образовательных органов в рамках утвержденных программ. В других случаях учителя формулируют темы с учетом учебной ситуации и профессиональных интересов как своих, так и учащихся. В-третьих, тематику проектов могут предлагать сами ученики, ориентируясь на свои интересы, как познавательные, так и творческие. Также тематика проектов может затрагивать теоретические аспекты школьной программы с целью углубления знаний отдельных учащихся и дифференциации процесса обучения [Побокова, Немченко, 2003].

Таким образом темы, рекомендуемые образовательными органами, касаются практических вопросов, актуальных в жизни, требующих знания из различных областей и способности к

творческому мышлению и исследовательским навыкам. Так и достигается естественная интеграция знаний.

Проектная методика в обучении иностранному языку характеризуется особенностями, которые обеспечивают эффективное формирование языковых, коммуникативных и творческих навыков. Главная особенность — это организация самостоятельной, целенаправленной деятельности учеников в рамках учебных проектов, что позволяет не только учить язык, но и активно применять его в практических ситуациях, приближенных к реальному общению. Проектная деятельность способствует развитию личной ответственности, критического мышления, самостоятельности, а также формирует мотивацию к изучению языка [Бим, 2002].

Шатько О. А. считает, что применение проектного метода связано с необходимостью тщательной подготовки преподавателя, так как это нестандартная практика. В начале учебного года рекомендуется определить темы, вопросы или разделы курса для проектной работы, акцентируя внимание на сложных аспектах [Шатько, 2010]. В течение учебного года можно реализовать 2-3 крупных проекта. Реализация проекта требует предварительной подготовки и занимает 5-6 уроков, если он интегрирован в учебный процесс. Защита проекта обычно проводится в формате сдвоенного урока.

По Солововой Е. М., первостепенной целью преподавателя является четко определить основную проблему и задачи, выдвинуть гипотезы для их решения. Преподаватель разрабатывает план выполнения проекта, но не предлагает готовые проблемы, гипотезы или методы исследования учащимся. При этом он направляет мысли учащихся в нужное русло, не навязывая свои мнения. Существенным элементом проектного метода является самостоятельное формирование выводов о правомерности гипотез, подкрепленных аргументами и фактами [Соловова, 2001].

Исследователь Коряковцева Н.Ф. описывает ход проекта следующим образом – «на первом занятии преподаватель представляет ситуацию со скрытой проблемой, которую учащиеся должны выявить и сформулировать. Задача преподавателя — организовать урок так, чтобы учащиеся самостоятельно четко определили проблему. Затем с использованием наводящих вопросов начинается поиск решений. Учащиеся выдвигают обоснованные гипотезы, которые фиксируются без оценки и обсуждаются коллективно. В итоге отбираются 4-5 гипотез для исследовательских групп, которым предлагается определить методы исследования и источники информации. Методы исследования утверждаются в ходе обсуждения, однако не навязываются. Поисковая деятельность происходит вне уроков» [Коряковцева, 2001].

В ходе производственной практики мы задались вопросом, насколько учебно-методический комплект (УМК) «Starlight 10» (авторы: К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова и др.), по которому ведется обучение английскому языку, оснащен на предмет интеграции в его структуру заданий, построенных на принципах метода проектов, а также оценить их качество, системность и соответствие заявленным целям обучения [Баранова, Дули, Копылова, 2012].

Параллельно с проведением полного анализа учебника «Starlight 10» (авторы: Баранова К. М., Дули Д., Копылова В. В. и др.) на наличие заданий по методу проектов, был проведен онлайн опрос учащихся 10-х классов МБОУ «Сургутский естественно научный лицей» (г. Сургут) на осведомлённость о методе проектов на уроках английского языка [Баранова, Дули, Копылова, 2012]. Учащиеся отвечали на следующие 6 вопросов: Знаете ли вы что такое «проект»? Как часто вы участвуете в проектах на уроках иностранного языка? Если участвуете в проектной деятельности, то как вы оцениваете свой опыт? Что вы больше всего ждете от предстоящего урока-проекта? Какие трудности встречаются в работе над проектом? Нравится ли вам не традиционный урок, урок в формате проекта?

В онлайн опросе участвовало 20 учащихся из двух 10 классов МБОУ «Естественно-научный лицей» города Сургута. Все учащиеся осведомлены знаниями о том, что значит проект. Было выявлено, что метод проектов на уроках английского языка проводится 1-2 раза за учебный год. Четырнадцать респондентов находят для себя такие задания легкими и увлекательными, а для шести респондентов метод является сложным, но интересным. Большинство респондентов (12 человек) ждут от таких уроков веселого проведения времени, однако 7 из них ожидают большей практики языка в реальной ситуации и только 3 ждут глубокого изучения темы. На вопрос, какие затруднения могут возникнуть в ходе работы над проектом шесть респондентов ответили, что это страх говорить на английском языке, 7 респондентов указали на недостаток словарного запаса и 7 респондентов ответили, что уверены в своих силах и не находят трудностей в работе. В последнем вопросе, нравятся ли вам нетрадиционные формы урока, урок в формате проекта, результат показал единогласный ответ «очень нравится». В результате был выявлен интерес учащихся к методу проекта и желание работы с ним больше, чем 1-2 раза за весь учебный год (Таблица 1).

Таблица 1 - Результаты входного онлайн опроса

Результаты входного онлайн опроса			
1. Знаете ли вы что такое «проект»?	Знаю		
	20 (100%)		
2. Как часто вы участвуете в проектах на уроках иностранного языка?	1-2 раза в год		
	20 (100%)		
3. Если участвуете в проектной деятельности, то как вы оцениваете свой опыт?	Легко и увлекательно	Сложно, но интересно	Не интересно
	14 (70%)	6 (30%)	-
4. Что вы больше всего ждете от предстоящего урока-проекта?	Весело провести время	Практика языка	Глубокое изучение темы
	10 (50%)	7 (35%)	3 (15%)
5. Какие трудности встречаются в работе над проектом?	Страх говорить на языке	Недостаток словарного запаса	Уверен в своих силах
	6 (30%)	7 (35%)	7 (35%)
6.Нравится ли вам урок в формате проекта?	Нравится		
	20 (100%)		

Анализ компонентов УМК (учебника, рабочей тетради и книги для учителя) позволил выявить несколько уровней интеграции проектной методики и наличие модульной структуры, где каждый модуль посвящен определенной тематике («Искусство и культура», «Наука и технологии», «Общество и окружающая среда» и др.).

Наиболее явное и структурно оформленное воплощение метод проектов получает в заключительном разделе каждого из восьми модулей учебника, который так и озаглавлен – Project. Эти разделы не являются случайным дополнением, а логически вытекают из проблематики модуля, предлагая учащимся применить накопленные лексико-грамматические навыки и смысловые наработки в новой, практико-ориентированной ситуации.

Важно отметить, что в разделе Project снабжены четким описанием задания, что нужно делать, на какие вопросы отвечать и где можно посмотреть проверенные дополнительные источники, которые, однако, не являются жестким алгоритмом, а скорее выполняют роль каркаса, поддерживающего самостоятельность учащихся на ключевых этапах планирования и реализации.

Помимо целевых разделов, элементы проектной деятельности имплицитно присутствуют и

в ряде заданий, рассредоточенных по модулю. Как правило, эти упражнения обозначены как Task или Work in pairs. Например, задание в 3 модуле – «Write a list of things that improve the condition of the environment and reduce global warming» или задание в 3 модуле – «Work in groups and make a list of places tourists could visit in your area».

Хотя такие задания часто ограничены по времени и масштабу (их можно классифицировать как «мини-проекты» или проектные упражнения), они выполняют важную функцию: служат тренировочной площадкой для отработки отдельных навыков, необходимых для полноценной проектной работы – навыков работы в команде, краткой публичной речи, поиска и селекции информации.

Однако, помимо положительных характеристик УМК «Starlight 10» и, не отрицая, присутствие проектных заданий, анализ позволяет выявить и определенные ограничения УМК в данном аспекте:

– *Отсутствие сквозных проектов*. Все проекты строго привязаны к материалу конкретного модуля. В УМК отсутствуют сквозные, долгосрочные проектные идеи, которые бы объединяли содержание нескольких модулей, позволяя учащимся погрузиться в более глубокое и масштабное исследование. Это не позволяет в полной мере реализовать такой признак проекта, как его протяженность во времени.

– *Вторичность по отношению к экзаменационной подготовке.* Нельзя игнорировать тот факт, что «Starlight» в значительной степени ориентирован на подготовку к ЕГЭ. В этой логике исследовательский метод проекта может восприниматься учителями и учащимися как факультативный, а не «необязательный» элемент в условиях дефицита учебного времени, отводимого на более «результативную» тренировку тестовых форматов.

Книга для учителя выступает ключевым ресурсом для реализации проектного метода. Она содержит не только ответы, но и развернутые методические комментарии, предлагая учителю стратегии организации групповой работы, предупреждая о потенциальных сложностях (например, неравномерное распределение нагрузки в группе) и давая советы по мотивации учащихся. Именно от профессиональной компетентности учителя и его готовности выйти за рамки строго регламентированного курса зависит, превратится ли проект из формального отчета в подлинно образовательное событие [Мазур, 2005].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о двойственной природе интеграции метода проектов в УМК «Starlight 10». С одной стороны, комплекс демонстрирует осознанный и структурно выверенный подход к включению проектной деятельности через специализированные разделы «Project». Предлагаемые проекты соответствуют базовым критериям метода: они проблемные, ориентированы на создание конкретного продукта, предполагают элементы исследования, самостоятельного планирования и публичной презентации, обладают межпредметными связями. С другой стороны, проектная деятельность в данном УМК занимает периферийное положение, по отношению к основной – подготовительно-тренировочной – функции курса. Она локализована, не образует сквозной линии и в условиях реального учебного процесса рискует быть редуцированной или опущенной.

Реализация метода проекта полноценного потенциала требует от педагога не столько следования инструкциям, сколько активной методической позиции, направленной на творческую адаптацию предложенного материала, инициирование дополнительных, долгосрочных проектов и разработку четкой, понятной для учащихся системы оценивания их проектных усилий [Мартьянова, 1999].

Таким образом, УМК «Starlight 10» (авторы: Баранова К. М., Дули Д., Копылова В. В. и др.) предоставляет качественный и методически обоснованный ресурс для внедрения проектного метода, однако не обеспечивает его масштабного применения в течении всего курса, так как весь учебник содержит 5-6 однотипных заданий.

По результатам анализа УМК «Starlight 10» и желания учащихся 10 классов МБОУ «Сургутский естественно научный лицей», согласно онлайн опросу, проводить больше уроков подобного типа, была создана методическая разработка по методу проекта, как дополнение к материалу по теме в учебнике, так как небольшой объем материала позволял это сделать.

В ходе исследования нами разработан проект на тему «Eco-Challenge: Small Steps, Big Change» («ЭкоВызов: Маленькие шаги к большому изменению») как дополнение к основному материалу учебника (10 класс, УМК «Starlight 10», Unit 1.13 «Green Issues») с учетом всех требований к проведению проекта.

Реализация разработанной модели проекта проведена в МБОУ «Сургутский естественнонаучный лицей» во время прохождения производственной практики, педагогической практики в октябре 2025 г. Из двух 10 классов для проведения проектной деятельности был выбран 10А класс с низким уровнем успеваемости, по совету учителя английского языка. Были разработаны две модели технологической карты урока английского языка: организационного урока по подготовке к проекту и урока с применением метода проектов.

Конечным продуктом представлена краткая визуальная презентация (постер) и устное выступление (2-3 минуты), в которых группа представляет:

1. Название своего «ЭкоВызова» (например, «The Paper Saver Challenge», «Litter-Free School Zone»).

2. Четкое описание выбранной проблемы.

3. Конкретный план из 3-4 действий (что, как и кто может сделать).

4. Краткое обоснование, почему это важно и лозунг или призыв (какой будет положительный эффект).

Проектная деятельность позволяет трансформировать урок из пассивного получения информации в активный, увлекательный процесс самостоятельного поиска, анализа и творческого представления знаний. Созданная нами модель урока английского языка с применением проектной деятельности не является исключением. Урок английского языка с использованием метода проектов был проведен в 10 классе с низкой успеваемостью.

По результатам итогового онлайн опроса, можно сделать вывод, что при проведении урока с помощью метода проектов происходит не просто поверхностное знакомство, а глубокое погружение в тему, способствуя ее осмысленному освоению. Об этом свидетельствуют ответы учащихся (Таблица 2).

В итоговом онлайн опросе выявлено, что 8 респондентов из 10 высказали желание в проведении уроков по методу проектов, и только 2 респондента ответили – иногда для разнообразия. Оценив свою работу в ходе проекта по изученной теме, 9 респондентов, ответили, что понимают тему Green issues гораздо лучше и 1 учащийся ответил, что понимает немного лучше. По сложности, все 10 респондентов считают, что задания были легкие, но интересные. Множественный выбор при ответе на 5 вопрос, показал, что 6 респондентов выбрали все варианты (возможность говорить на языке, творческая часть, работа в команде), по 2 респондента выбрали творческую часть и возможность говорить на языке. На 6 вопрос, что нужно поменять для большего понимания и усвоения тем при обучении с помощью метода

проектов, 7 респондентов ответили ничего не нужно менять и 3 респондента хотели бы изменить формат устной презентации на другой.

По ответам учащихся можно судить, что метод проектов повышает учебную мотивацию, активность и снижает психологический барьер и страх совершить ошибку при изучении языка. Мнение учащихся о том, что понравилось больше указывает на его всестороннюю пользу. Учащимся понравились одновременная возможность говорить на языке, проявлять творческое мышление и работа в команде. Метод проектов показал свою результативность на практическом уровне. По итогу двух уроков был получен конечный продукт от всех групп – это творческий материал в виде постера и устная презентация. Это не только объективно указывает на уровень усвоения знаний, но и на важный стимул для самореализации учащихся.

Таблица 2 - Результаты итогового онлайн опроса

Результаты итогового онлайн опроса			
1. Понравился ли вам сегодняшний урок в формате проекта?	Понравился		
	10 (100%)		
2. Хотели бы вы, чтобы такие уроки-проекты проводились чаще?	Да, очень	Иногда, для разнообразия	
	8 (80%)	2 (20%)	
3. Оцените, насколько понимается тему «Green issues» после проекта?	Понимаю гораздо лучше	Понимаю немного лучше	
	9 (90%)	1 (10%)	
4. Как вы оцениваете сложность задания?	Легко, но интересно		
	10 (100%)		
5. Что было самым интересным и полезным в работе над проектом?	Возможность говорить на языке, творческая часть, работа в команде	Творческая часть	Возможность говорить на языке
	6 (60%)	2 (20%)	2 (20%)
6. Что бы вы предложили добавить или изменить в таком уроке на будущее?	Ничего не нужно менять	Другой формат представления	
	7 (70%)	3 (30%)	

Проведя уроки с применением исследовательского метода проектов во время производственной практики, можно сделать вывод, что результаты итогового онлайн опроса и успешное проведение урока в классе с низкой успеваемостью наглядно демонстрируют, что данные уроки способствуют более глубокому погружению в тему.

Даже единичные, но хорошо спланированные проекты могут значительно повысить эффективность обучения. Это доказывает правильность решения о создании авторской методической разработки как дополнительного материала к УМК «Starlight 10». Практическая апробация исследовательского метода проектов в дополнение к УМК «Starlight 10» (авторы: К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова и др.) во время прохождения производственной практики полностью подтвердила его высокую педагогическую эффективность.

Заключение

Использование метода проектов в обучении иностранным языкам направлено на интеграцию учащихся в различные среды – социальную, языковую и т.д., на вовлечение их в

реальную исследовательскую деятельность и достижение реальных результатов.

Кроме того, самостоятельный выбор содержания и методов деятельности позволяет развивать эмоциональную сферу личности, компетенции, склонности и интересы. Чтобы обучение было эффективным, оно должно быть стимулирующим не только для учеников, но и для учителей. Полученные результаты убедительно доказывают, что активная методическая позиция учителя, направленная на творческое дополнение и адаптацию учебника, является ключевым условием для раскрытия полноценного потенциала проектной деятельности и преодоления ее «периферийного» положения в рамках существующего УМК.

Библиография

1. Ариян, М. А. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты : учеб. пособие / М. А. Ариян, А. Н. Шамов. – Изд. 3-е, стер. – Москва : ФЛИНТА : Наука, 2018. – 224 с.
2. Баранова, К. М. Английский язык. 10 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз. / К. М. Баранова, Д. Дули, В. В. Копылова. – 2-е изд. – Москва : Express Publishing : Просвещение, 2012. – 200 с. – (Звёздный английский). – ISBN 978-5-09-026484-6.
3. Бим, И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11-15.
4. Килпатрик, В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Х. Килпатрик ; пер. с англ. Е. Н. Янжул ; с предисл. Н. В. Чехова. – Ленинград : Брокгауз–Ефрон, 1925. – 43 с.
5. Килпатрик, В. Х. Основы метода / В. Х. Килпатрик ; сжатый пер. с англ. Н. Н. Ильина ; в изложении Н. Н. и М. Ф. Ильиных ; с введением проф. С. С. Моложавого ; Народный комиссариат просвещения РСФСР. – Москва ; Ленинград : Госиздат, 1928. – 114 с.
6. Коряковцева, Н. Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранными языками как образовательная цель / Н. Ф. Коряковцева // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 9-14.
7. Мазур, И. И. Управление проектами : учеб. пособие / И. И. Мазур. – Москва : Высшая школа, 2005. – 655 с.
8. Мартьянова, Т. М. Использование проектных заданий на уроках английского языка / Т. М. Мартьянова // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 4. – С. 19-21.
9. Побокова, О. А. Новые технологии в обучении языку: проектная работа : учеб.-метод. пособие / О. А. Побокова, А. А. Немченко. – Иркутск : ИГЛУ, 2003. – 432 с.
10. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 3. – С. 3-9.
11. Соловова, Е. М. Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования / Е. М. Соловова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 8-11.
12. Стернина, Т. Л. Социальное проектирование: педагогический контекст / Т. Л. Стернина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 11 (3). – С. 180-184.
13. Шатько, О. А. Метод проектов на уроках английского языка / О. А. Шатько // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 1. – С. 32-35.
14. Шелавина, И. Н. Проектная деятельность на уроках английского языка / И. Н. Шелавина // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 7. – С. 38-41.

The Use of a Research Project at the Senior Stage of Teaching English in Secondary School

Venera Kh. Zabirova

Senior Lecturer at the Department of Linguistics and Translation Studies,
Surgut State University,
628403, 1, Lenina ave., Surgut, Russian Federation;
e-mail: zabirovav@mail.ru

Aksana N. Tadzhibova

PhD in Philology,
Associate Professor at the Department of Linguistics and Translation Studies,
Surgut State University,
628403, 1, Lenina ave., Surgut, Russian Federation;
e-mail: tadzhibova_an@surgu.ru

Kristina K. Bratanova

Student,
Surgut State University,
628403, 1, Lenina ave., Surgut, Russian Federation;
e-mail: bratanova_kk@edu.surgu.ru

Abstract

In the context of globalization and the integration of various cultures, knowledge of foreign languages becomes an important aspect of personal and professional development. Among the many innovative pedagogical approaches aimed at such a personality-oriented process, the project method occupies a special place. At the present stage, the project method combines research, creative, and problem-based methods, developing students' skills in independent knowledge construction, critical thinking, and the ability to work in a team. Society expects from learning foreign languages the development of personality, the strengthening of the humanistic component, and the maximum realization of the educational and developmental potential of the subject, taking into account the individual characteristics of each student. Project-based activity involves not only helping students acquire knowledge but also creating relationships and conditions that allow them to master this knowledge.

For citation

Zabirova V.Kh., Tadzhibova A.N., Bratanova K.K. (2026) Ispol'zovaniye issledovatel'skogo proyekta na starshem etape obucheniya angliyskomu yazyku v obshcheobrazovatel'noy shkole [The Use of a Research Project at the Senior Stage of Teaching English in Secondary School]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 229-239. DOI: 10.34670/AR.2026.76.82.027

Keywords

Project method, innovative approach, research project, language skills, critical thinking, teamwork.

References

1. Ariyan, M. A., & Shamov, A. N. (2018). Osnovy obshchey metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov: teoreticheskiye i prakticheskiye aspekty [Fundamentals of general methods of teaching foreign languages: theoretical and practical aspects] (3rd ed.). FLINTA: Nauka.
2. Baranova, K. M., Dooley, D., & Kopylova, V. V. (2012). Angliyskiy yazyk. 10 klass [English language. Grade 10] (2nd ed.). Express Publishing: Prosveshchenie.
3. Bim, I. L. (2002). Lichnostno-oriyentirovannyy podkhod – osnovnaya strategiya obnovleniya shkoly [Student-centered approach – the main strategy for school renewal]. Inostrannyye yazyki v shkole, 2, 11-15.

4. Kilpatrick, W. H. (1925). Metod proyektov. Primeneniye tselevoy ustanovki v pedagogicheskom protsesse [The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process]. Brokgauz–Efron.
5. Kilpatrick, W. H. (1928). Osnovy metoda [Foundations of Method]. Gosizdat.
6. Koryakovtseva, N. F. (2001). Avtonomiya uchashchegosya v uchebnoy deyatel'nosti po ovladeniyu inostrannymi yazykami kak obrazovatel'naya tsel' [Learner autonomy in educational activities for mastering foreign languages as an educational goal]. Inostrannyye yazyki v shkole, 1, 9-14.
7. Martyanova, T. M. (1999). Ispol'zovaniye proyektnykh zadaniy na urokakh angliyskogo yazyka [The use of project tasks in English lessons]. Inostrannyye yazyki v shkole, 4, 19-21.
8. Mazur, I. I. (2005). Upravleniye proyektami [Project Management]. Vysshaya shkola.
9. Pobokova, O. A., & Nemchenko, A. A. (2003). Novyye tekhnologii v obuchenii yazyku: proyektnaya rabota [New technologies in language teaching: project work]. IGLU.
10. Polat, E. S. (2000). Metod proyektov na urokakh inostrannogo yazyka [The project method in foreign language lessons]. Inostrannyye yazyki v shkole, 3, 3-9.
11. Shatko, O. A. (2010). Metod proyektov na urokakh angliyskogo yazyka [The project method in English lessons]. Inostrannyye yazyki v shkole, 1, 32-35.
12. Shelavina, I. N. (2009). Proyektnaya deyatel'nost' na urokakh angliyskogo yazyka [Project activity in English lessons]. Inostrannyye yazyki v shkole, 7, 38-41.
13. Solovova, E. M. (2001). Podgotovka uchitelya inostrannogo yazyka s uchetom sovremennykh tendentsiy obnovleniya soderzhaniya obrazovaniya [Training a foreign language teacher taking into account modern trends in updating the content of education]. Inostrannyye yazyki v shkole, 4, 8-11.
14. Sternina, T. L. (2010). Sotsial'noye proyektirovaniye: pedagogicheskiy kontekst [Social design: pedagogical context]. Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya, 11(3), 180-184.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 372.881.1:371.26 **DOI: 10.34670/AR.2026.72.46.028**

Тестирование как форма контроля знаний в обучении иностранным языкам в средней школе

Забирова Венера Хажиахметовна

Старший преподаватель кафедры лингвистики и переводоведения,
Сургутский государственный университет,
628403, Российская Федерация, Сургут, пр. Ленина, 1;
e-mail: zabirovav@mail.ru

Таджибова Аксана Наруллаховна

Кандидат филологических наук,
доцент кафедры лингвистики и переводоведения,
Сургутский государственный университет,
628403, Российская Федерация, Сургут, пр. Ленина, 1;
e-mail: tadzhibova_an@surgu.ru

Дултаева Мехрангез Рахматжоновна

Студент,
Сургутский государственный университет,
628403, Российская Федерация, Сургут, пр. Ленина, 1;
e-mail: dultaeva_mr@edu.surgu.ru

Аннотация

Современные реалии образовательного процесса требуют повышения качества подготовки учащихся, особенно в области владения иностранными языками. Владение одним или несколькими иностранными языками сегодня рассматривается как важнейшее условие для профессионального роста, международного общения и успешной социализации. В связи с этим возрастает значимость эффективных способов организации учебного процесса, включая методы контроля знаний обучающихся. Применение тестов в процессе изучения иностранных языков позволяет всесторонне оценить сформированность языковых навыков и умений: понимание текста, грамматическую правильность, лексический запас, коммуникативную компетенцию. Особенно актуальным тестирование стало в условиях цифровизации образования, когда дистанционные форматы обучения требуют новых подходов к организации контроля и оценки учебных достижений.

Для цитирования в научных исследованиях

Забирова В.Х., Таджибова А.Н., Дултаева М.Р. Тестирование как форма контроля знаний в обучении иностранным языкам в средней школе // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 240-252. DOI: 10.34670/AR.2026.72.46.028

Ключевые слова
Тестирование, тест, тестовые задания, валидность, надёжность, интерактивность теста.

Введение

Современные реалии образовательного процесса требуют повышения качества подготовки учащихся, особенно в области владения иностранными языками. Владение одним или несколькими иностранными языками сегодня рассматривается как важнейшее условие для профессионального роста, международного общения и успешной социализации. В связи с этим возрастает значимость эффективных способов организации учебного процесса, включая методы контроля знаний обучающихся.

Применение тестов в процессе изучения иностранных языков позволяет всесторонне оценить сформированность языковых навыков и умений: понимание текста, грамматическую правильность, лексический запас, коммуникативную компетенцию. Особенно актуальным тестирование стало в условиях цифровизации образования, когда дистанционные форматы обучения требуют новых подходов к организации контроля и оценки учебных достижений.

Основная часть

В современной научной традиции существуют разнообразные определения понятия «тест» – от практически любого вида контрольного задания до набора заданий вида «множественный выбор».

Первопроходец в создании педагогических тестов – американский психолог Э. Торндайк, разработавший первый подобный инструмент. В отечественной методике преподавания иностранных языков заметный сдвиг в сторону тестирования произошёл примерно с 1970-х годов. Об этом говорят следующие индикаторы:

– рост числа научных публикаций по теме тестирования;
– увеличение количества защищённых диссертаций, посвящённых тестовым методам;
– проведение специализированных семинаров и конференций;
– возрастающий интерес преподавателей к использованию тестов в повседневной практике.

По мнению Ивановой Е.Ф., «основная роль тестирования в обучении иностранным языкам заключается в обратной связи (в широком смысле) и в контроле (в узком смысле), и, чем теснее взаимосвязаны тестирование и учебный процесс, тем эффективнее учебный процесс и качественнее тестирование» [Иванова, 1986].

Термин «тест» был введен в научный обиход американским психологом Дж. Кеттеллом в 1890 г. для наименования психологических проб, т. е. специально разработанных стандартизированных методик, с помощью которых пытались измерить различия между индивидами или реакциями одного индивида в разных условиях. Однако ни в психологии, ни в других научных областях (социологии, педагогике, медицине, физиологии, вычислительной технике) все еще нет единого определения термина [Кадневский, 2014].

Исследователь В.С. Аванесов считает, что тест представляет собой совокупность взаимосвязанных заданий возрастающей трудности и специфической формы, позволяющих качественно оценить структуру и измерить уровень знаний [Аванесов, 2002].

По Т. М. Балыхиной «тест — это задание стандартной формы для проведения испытаний с

целью установления степени наличия тех или иных качеств объекта» [Балыхина, 2000].

Формулировка по С.К. Фоломкиной теста – «это задание со специфической организацией, позволяющее всем ученикам выполнить его в одно время и в одинаковых условиях, и записать выполнение символами» [Фоломкина, 1971].

Ю.Ф. Гущин и В.С. Татур определяют тест, «как объективный метод контроля знаний учащегося, инструментом, позволяющим выявить факт усвоения знаний» [Гущин, Татур, 1999].

Психолог Цатурова И.А. указывает, что зарубежная литература подает следующее понятие педагогическому или психологическому тесту – это процедура, предназначенная для выявления конкретного образца поведения (в данном случае – речевого), по которому возможно сделать выводы об определенных характеристиках личности [Цатурова, 2011].

Таким образом, анализ научных источников показывает, что понятие «тест» имеет длительную историю развития и до сих пор не обладает единым общепринятым определением. Несмотря на различия в формулировках отечественных и зарубежных авторов, все определения подчёркивают его диагностический характер и необходимость строгих требований к составлению. Тестирование выполняет важную функцию контроля и обратной связи в обучении иностранному языку, что делает его значимым инструментом педагогической практики.

У метода тестирования есть много преимуществ на которые указывает Фоменко Т.М., «будучи неотъемлемой частью занятия, он дает возможность учащемуся работать в доступном ему темпе, с постепенным переходом от одного уровня развития знаний к другому. Тестовые задания дают время подумать насколько хорошо усвоен материал. При применении тестирования для закрепления языковых знаний делается вывод о том, что и грамматика, и лексика будет лучше усвоены, что в свою очередь даст возможность преподавателю скорректировать и спланировать дальнейший учебный процесс в соответствии с результатами проведенных тестов и уделить большее внимание плохо усвоенному материалу. Отсутствие затратной по времени проверки письменных работ позволяет достаточно часто проводить тесты и создает у учащихся ощущение тотального контроля знаний и избавиться от психологических проблем, связанных с личными отношениями учащегося и преподавателя, которые не всегда могут быть положительными, т.е. такая форма контроля знаний избавляет от субъективизма» [Фоменко, 2008].

В сочетании с другими видами контроля, использование тестирования является эффективным приемом, который мотивирует подготовку к каждому занятию. Тестирование облегчает образовательный процесс. Особенно четко это прослеживается у школьников старших классов и студентов вузов. Активность на занятиях тоже возрастает, улучшается психологическая атмосфера и связь между преподавателем и учащимся, что оказывает только положительное влияние на обучение в целом. Тестирование занимает время, но оно должно рассматриваться как часть обучающего процесса. А мотивация зависит от того, как мы используем результаты тестов. Если тестирование рассматривается как соревнование между учащимися, то они могут и не вызвать мотивацию, а если тестирование использовать как возможность выявить прогресс у учащихся, то тогда они мотивируют их и заставляет думать о том, как повысить уровень своих знаний.

Теперь рассмотрим недостатки этого метода.

1. При выполнении тестов есть вероятность угадывания: учащийся представляет только номера ответов, учитель не прослеживает то, как он определился с тем или иным выбором. Этот недостаток характерен для тестов, состоящих из заданий на выбор правильного ответа из числа предложенных.

2. Составление тестов зачастую базируется на психической функции - узнавании, поэтому некоторые методисты считают, что при выборочных ответах учащийся привыкает работать с готовыми формулировками и оказывается не в состоянии излагать получаемые знания как-то иначе.

3. Часто встречается субъективизм в формировании содержания самих тестов, в их отборе и инструкциям к тестовым заданиям, многое также зависит от конкретной тестовой системы, от времени отводится на контроль знаний и т.д.

4. Есть опасность автоматических ошибок. Например, испытуемый не понял инструкции и стал отвечать совсем не так, как требует стандартная процедура.

5. Отсутствие возможности раскрыть индивидуальность при наличии стандартных заданий [Нохрина, 2002].

Подводя итог, можно констатировать: термины "тест" и "тестирование" характеризуются полисемантичностью и продолжают быть предметом изучения в различных научных областях.

Цель любого теста – это получение информации. Учитывая большой объем материала и ограниченное количество часов иностранного языка во многих учебных заведениях и различный уровень знаний обучающихся, успешно применяются тесты учебных достижений, так как они составляются точно по программе или пройденному языковому материалу и используются для проведения текущего, промежуточного и итогового контроля. Проверка и оценка знаний выполняет три основные функции: контролирующую, обучающую и воспитательную [Шпак, 2012].

Тестирование является очень перспективной формой контроля, которая все более широко применяется в школьной практике. Главное требование, которое предъявляется в методике составления теста, это пригодность (соблюдение принципов адекватности теста характеру тестируемой речевой деятельности). Помимо этого, важнейшим аспектом является посильность учащихся выполнить предложенные тесты.

Прежде чем приступить к разработке тестов, необходимо определить и конкретизировать учебные цели в обучении. После определения целей тестирования и их конкретизации разрабатывается план теста. При разработке плана определяется раскладка процентного содержания разделов дисциплины и число заданий по каждому разделу. После планирования тестов начинается следующий этап - подбор видов тестовых заданий методом статистической обработки данных.

Следующим важным этапом конструирования тестов является определение валидности и надежности теста. В словаре Н. С. Выготского «валидность» определяет меру пригодности теста служить поставленной цели - измерения и оценки знаний студентов. Валидность - это также корреляция результатов с внешними критериями. Валидность означает, что сильные студенты выполнили тест верно, слабые - неверно. Понятие валидности означает меру пригодности тестовых заданий для определенной цели. Валидность зависит от качества заданий, их числа, от степени полноты и глубины, от содержания учебной дисциплины, от распределения заданий по трудности, от метода отбора заданий в тест из общего банка заданий, от интерпретации тестовых результатов, от организации сбора данных, от подбора выборочной совокупности испытуемых [Словарь Н. С. Выготского, 2010].

Надежность теста - характеристика устойчивости и точности его результата. Факторами надежности теста являются его гомогенность (предметная чистота) и длина.

Эффективность теста представляет собой показатель, который отражает совокупность нескольких различных, но взаимосвязанных характеристик, каждая из которых влияет

определенным образом на общее качество создаваемого теста.

Согласно определению эффективности теста, можно выделить три принципа, которыми нужно будет руководствоваться при разработке теста: во-первых, необходимо стремиться максимально, повысить эффективность теста в целом, а не каждую из его отдельных характеристик; во-вторых, отдельные характеристики теста не могут быть оценены индивидуально, а только в совокупности их влияний на общую эффективность; в третьих, эффективность теста и соответствующий баланс между его характеристиками не могут быть рассчитаны раз и навсегда, они рассчитываются индивидуально для каждой конкретной тестовой ситуации.

Валидность тесно связана с интерактивностью. Под термином «интерактивность теста» Л. Ф. Бахманом и А. Пальмером понимаются степень и характер вовлечения индивидуальных характеристик тестируемого в выполнение тестовых заданий [Сухорукова, Мартышева, Сенцов, 2011].

При языковом тестировании наиболее актуальны такие характеристики тестируемого, как его иноязычная коммуникативная компетенция, стратегическая компетенция, общие знания, эмоциональность и, на наш взгляд, социальная компетенция. Например, если тематическое содержание тестового задания подобрано с учетом общих знаний тестируемых, то такое задание интерактивнее, чем задание, не учитывающее общих знаний. Необходимо отметить, что интерактивность - это также свойство не только тестового задания, но и коммуникативных задач в области применения языка. В отличие от аутентичности, которая обеспечивает согласование между тестовыми заданиями и задачами области применения языка и таким образом должна учитывать характеристики обоих типов задач, интерактивность обеспечивает взаимодействие между тестируемым и коммуникативной задачей [Сухорукова, Мартышева, Сенцов, 2011].

Исследователь Рапопорт И.А. дает следующие советы по составлению тестовых заданий:

1. Объем текста в тестовом задании не должен превышать возможности учащихся удерживать в памяти прочитанную информацию;

2. Текст должен обладать законченным сюжетом или законченным по содержанию отрывком;

3. Задания должны состоять из изученного лексико - грамматического материала;

4. Каждое из тестовых заданий должно быть автономным. Выполнение тестового задания стимулирует интеллектуальную активность учащихся, поскольку, выбирая правильный ответ, им следует прочитать текст с общим охватом содержания; осмыслить альтернативные варианты; соотнести каждый из вариантов с содержанием текста; определить нужный вариант.

По Аванесову В.С. разработка педагогических тестов состоит из нескольких этапов [Аванесов, 2002]:

1. Определение целей тестирования (форма контроля, вид теста, контингент обучающихся, ресурсы).

2. Анализ содержания учебной дисциплины и отбор учебного материала, уровень освоения которого контролируется тестом.

3. Разработка спецификации теста.

4. Составление тестовых заданий в соответствии со спецификацией, компоновка пробного теста.

5. Апробация и рецензирование пробного теста.

6. Статистическая обработка результатов апробации.

7. Коррекция тестовых заданий, исключение неудовлетворительных и отбор

удовлетворительных в конечный вариант теста.

Итак, как уже отмечалось выше, тесты дают возможность достаточно эффективно выявить степень успешности овладения языком. В этой связи возникает обоснованное стремление в качестве контролирующего средства использовать преимущественно тестовый контроль, так как результаты достаточно объективны и их удобно сопоставлять.

Рассмотрим классификацию, предложенную В.С. Аванесовым, изображенную на рисунке 2.

Её особенности заключаются в следующем:

– открытые задачи не классифицируются;

– введена классификация задач по количеству правильных ответов и количеству вариантов ответов.

Принципиальной разницы между классификацией, предусмотренной выше, и предложенной здесь нет, за исключением двух моментов. Первый момент, который нужно отметить, что тесты на установление соответствия и на установление правильной последовательности существенно различаются, как по методу создания, так и по схеме анализа и особенности использования. Здесь необходимо правильно разделить их на отдельные типы. Второй момент заключается в том, что классификация по количеству ответов не является принципиальной, нет обоснования делить их на задания с тремя, четырьмя, пятью и более вариантами ответов.

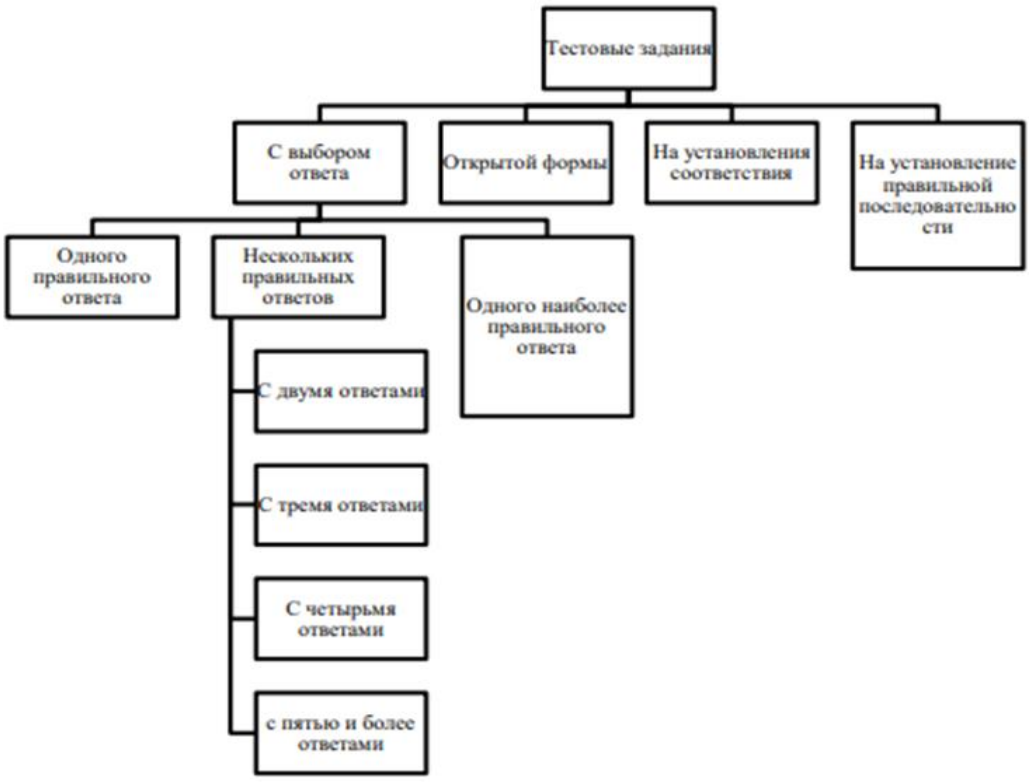

Рисунок 1 - Классификация тестов по Аванесову В.С.

На основе анализа страниц Модуля 4 УМК «Spotlight 5» можно выделить следующие типы заданий, соответствующие классификации Аванесова. Задания в модуле носят преимущественно учебно-тренировочный характер, но многие из них могут быть использованы как элемент тестового контроля (Таблица 1).

Таким образом, материалы УМК «Spotlight 5» могут рассматриваться как полноценный пример реализации системного тестового контроля в рамках обучения иностранному языку в пятом классе. Однако количество тестовых заданий закрытого типа, в рамках одного Модуля по теме «Семейные узы» недостаточно, о чём свидетельствует информация в Таблице 2.

Таблица 2 - Анализ тестовых заданий в Модуле 4 по классификации Аванесова

Тип задания (по Аванесову)	Подтип задания	Примеры из УМК «Spotlight 5»
1. Закрытые тесты (с выбором ответа	Одного ответа	Ex. 1b (p. 58): Угадать персонажа по 5 вопросам с ответами "Да/Нет" (косвенно). Ex. 4b (p. 59): Ответы на вопросы о родственных связях по семейному древу
	На соответствие	- Ex. 1a (p.58): Сопоставить описания внешности с персонажами. - Ex. 3b (p. 59): Выбрать подходящие реплики (A-F) для заполнения диалога (есть один лишний вариант). - Ex. 5 (p. 57): Сопоставить людей и их хобби (Listening).
2. Открытые тесты	Свободное конструирование ответа (слово, фраза, текст)	- Ex. 5b (p. 57): Вставить can/can't. - Ex. 8 (p. 57): Вставить местоимение или притяжательное прилагательное. - Ex. 2 (p. 60): Заполнить профиль Шакиры. - Ex. 2 (p. 61): Заполнить профиль королевы. - Ex. 6 (p. 58): Составить предложения в повелительном наклонении. - Ex. 1a (p. 63): Завершить сравнения (as ... as).
3.На установление правильной последовательности	В данном модуле не представлено	Отсутствуют

Таким образом, материалы УМК «Spotlight 5» могут рассматриваться как полноценный пример реализации системного тестового контроля в рамках обучения иностранному языку в пятом классе. Однако количество тестовых заданий закрытого типа, в рамках одного Модуля по теме «Семейные узы» недостаточно, о чём свидетельствует информация в Таблице 3.

Таблица 3 - Сводная таблица распределения заданий по типам

Тип задания	Количество тестовых заданий в модуле	Примечание
Закрытой формы	3-4	Включает задания на выбор одного ответа и установление соответствия.
С выбором одного ответа	2	Часто представлены в виде вопросов для устной практики или обсуждения.
На установление соответствия	2-3	Данные задания на установление соответствия
Открытой формы	6-7	Преобладающий тип заданий в модуле.
Краткий свободный ответ	6-7	Заполнение пропусков, таблиц, завершение предложений.
На установление последовательности	0	Не обнаружено в материалах модуля.

Результаты анализа продемонстрировали:

1. Преобладание открытой формы:

В Модуле 4 УМК Spotlight 5 явно доминируют задания открытого типа, где учащийся должен самостоятельно сконструировать ответ (вписать слово, заполнить профиль, составить предложение). Это соответствует коммуникативно-деятельностному подходу, развивает навык свободного использования языка.

2. Наличие заданий закрытого типа:

Задания с выбором ответа представлены, но в меньшем объеме. Чаще всего это упражнения на установление соответствия, что полезно для отработки и контроля лексики и понимания связей в тексте. Задания с выбором одного правильного ответа часто носят устный, игровой характер (например, угадывание).

3. Отсутствие заданий на последовательность:

В рамках данного модуля не было найдено заданий, где нужно восстановить порядок действий или событий.

4. Классификация В.С. Аванесова применима:

Предложенная классификация хорошо накладывается на материал учебника, позволяя четко разделить форматы упражнений по категориям, которые могут выполнять функцию контроля.

5. Цели модуля:

Преобладающие типы заданий (открытые и на соответствие) напрямую служат целям модуля, заявленным на с. 55: "Learn how to talk about your family, identify & describe people", так как требуют активного использования лексики и грамматики в смоделированных ситуациях.

Для создания сбалансированной системы контроля, позволяющей проверить различные аспекты усвоения материала (от узнавания и понимания до воспроизведения), необходимо дополнить его: 1. Заданиями с выбором одного/нескольких правильных ответов – для быстрой и объективной проверки лексико-грамматических навыков. 2.Заданиями на установление правильной последовательности – для проверки умения логически выстраивать высказывание или диалог. 3.Структурированными заданиями открытой формы – для контроля продуктивных навыков в более формализованном, проверяемом ключе.

Разработанные модели тестовых заданий соответствуют тематике и языковому материалу Модуля 4 УМК Spotlight 5 и может быть использована как для текущего, так и для итогового контроля:

1. Задания закрытой формы

1.1. С выбором одного правильного ответа

Цель: Проверить знание лексики (члены семьи, черты характера) и грамматики (местоимения, can/can't).

Образец: Выберите правильный вариант.

My mother's father is my…

a) uncle

b) grandfather

c) cousin

d) grandparent (наиболее точный)

Look at Tom and his sister! Can you give … these books?

a) they

b) them

c) their

d) him

She is very … She always helps her friends.

a) funny

b) naughty

c) kind

d) clever

1.2. С выбором нескольких правильных ответов

Цель: Проверить умение выделять несколько верных характеристик, углубить понимание темы.

Образец: Отметьте все верные утверждения о Шакире (на основе текста на стр. 60).

She can speak five languages.

She is from Spain.

Her hobby is painting.

She has got two brothers.

Her name has a special meaning.

1.3. На установление соответствия

Цель: Проверить ассоциативное понимание лексики и грамматических структур.

Образец: Установите соответствие между членами семьи (1-5) и их возможными описаниями через животное-сравнение (A-F). Одна буква лишняя.

Семья:

1. My little brother –

2. My grandmother –

3. My father –

4. I –

5. Our cat –

Сравнения:

A) as playful as a kitten

B) as busy as a bee

C) as wise as an owl

D) as strong as an ox

E) as quiet as a mouse

F) as slow as a snail

Ответ: 1-A, 2-C (или F), 3-D, 4-B, 5-E

2. Задания открытой формы

2.1. С ограниченно-конструируемым ответом (краткий ответ)

Цель: Проверить умение применять грамматику (can, притяжательный падеж) в минимальном контексте.

Образец: Завершите предложения, используя can, can't или притяжательный падеж ('s).

1. My sister … swim very well. She's a champion! (can)

2. This is not my book. It's my … book. (friend's)

3. I … speak Chinese. It's too difficult for me. (can't)

2.2. Со свободно-конструируемым ответом (развернутый ответ)

Цель: Проверить сформированность продуктивных навыков письменной речи в рамках темы модуля.

Образец:

Напишите короткий профиль (5-6 предложений) о реальном или вымышленном члене вашей семьи. Используйте план:

Name & relation (e.g., This is my aunt Lena).

Age & appearance (e.g., She is 35. She is tall and slim...).

Character & hobbies (e.g., She is very funny. She can play the guitar...).

3. Задание на установление правильной последовательности

Цель: Проверить умение логически выстраивать диалог, структурировать описание.

Образец: Расположите реплики диалога в правильном порядке (1-6), чтобы получился связный разговор. Первая реплика дана.

A: (1) Hey, look at that girl near the window. Do you know her?

B: (…) Yes, she is. And she's very clever too.

A: (…) Really? What's her name?

B: (…) Her name's Anna. She's from my class.

A: (…) What is she like?

B: (…) She's very friendly and kind.

A: (…) She looks nice.

Предложенная модель системно дополняет УМК по следующим направлениям:

– Повышение объективности контроля: Задания с выбором ответа (1.1, 1.2) позволяют быстро и беспристрастно проверить базовое усвоение фактов, лексики и правил, что особенно полезно на этапе промежуточного контроля.
– Дифференциация проверки: Модель включает задания разного уровня сложности — от простого узнавания (1.1) до анализа нескольких параметров (1.2) и самостоятельного продуцирования речи (2.2).
– Развитие логико-смысловых умений: Задание на последовательность (Раздел 3) компенсирует пробел в учебнике, целенаправленно формируя у учащихся навык структурирования дискурса, что является ключевым для успешной коммуникации.

Гибкость применения: Учитель может использовать данные задания как:

– Итоговый тест по модулю.
– Раздаточный материал для самостоятельной работы.
– Банк заданий для устного фронтального опроса.

Заключение

Таким образом, внедрение данной модели наряду с заданиями из учебника создает полноценную многоуровневую систему контроля, соответствующую принципам тестологии и отвечающую современным требованиям к оценке образовательных результатов.

Практическим результатом стала разработка технологической карты урока-контроля в интерактивном формате «станций». Карта демонстрирует, как различные типы тестовых заданий (включая авторские) могут быть органично встроены в учебное занятие, сочетая функции контроля, обучения и развития. Урок спроектирован так, чтобы последовательно формировать у учащихся навыки работы с разными форматами заданий, критическое мышление и самооценку, превращая процедуру контроля в мотивирующую и познавательную деятельность.

Подводя итог, результаты исследования доказывают, что целенаправленное дополнение и методически грамотное использование тестовых материалов на основе УМК позволяет создать

современную, гибкую и объективную систему контроля. Эта система не только оценивает достижение предметных результатов (владение лексикой, грамматикой, речевыми умениями), но и способствует реализации метапредметных целей, повышает эффективность учебного процесса и обеспечивает содержательную обратную связь между учителем и учеником.

Библиография

1. Аванесов, В. С. Композиция тестовых заданий : учебная книга для преподавателей вузов, техникумов и училищ, учителей школ, гимназий и лицеев, для студентов и аспирантов пед. вузов / В. С. Аванесов. – 3-е изд., доп. – Москва : Центр тестирования, 2002. – 238 с.
2. Балыхина, Т. М. Словарь терминов и понятий тестологии / Т. М. Балыхина. – Москва : Изд-во МГУП, 2000. – 44 с.
3. Гущин, Ю. Ф. Психологические особенности тестовой формы контроля результатов обучения / Ю. Ф. Гущин, А. О. Татур // Актуальные проблемы тестирования в образовании : материалы науч.-практ. конф. – Москва, 1999. – С. 52-59.
4. Иванова, Е. Ф. О требованиях к тестовому контролю / Е. Ф. Иванова // Актуальные вопросы контроля в обучении иностранным языкам в средней школе : сб. науч. тр. – Москва, 1986. – С. 121-125.
5. Кадневский, В. М. История тестов / В. М. Кадневский. – Москва, 2014. – 253 с.
6. Нохрина, Н. Н. Система тестового контроля / Н. Н. Нохрина // Высшее образование в России. – 2002. – № 1. – С. 106-107.
7. Рапопорт, И. А. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе / И. А. Рапопорт, Р. Сельг, И. Соттер. – Таллин, 2012. – 23 с.
8. Словарь Н. С. Выготского / под ред. А. А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2010. – 309 с.
9. Сухорукова, Н. В. Тестирование в обучении иностранным языкам / Н. В. Сухорукова, Е. М. Мартышева, А. Э. Сенцов // Грамота. – 2011. – № 4 (18). – Ч. 2. – С. 151.
10. Фоломкина, С. К. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина // Иностранные языки в высшей школе. – 1971. – Вып. 6. – С. 3-12.
11. Фоменко, Т. М. Тесты как форма контроля / Т. М. Фоменко. – Москва, 2008. – 115 с.
12. Цатурова, И. А. Из истории развития тестов в России и за рубежом / И. А. Цатурова. – Таганрог, 2011. – 135 с.
13. Шпак, Н. А. Тестовые задания по английскому языку / Н. А. Шпак. – Киев : ДЕМИД, 2012. – 80 с.

Testing as a Form of Knowledge Assessment in Teaching Foreign Languages in Secondary School

Venera Kh. Zabirova

Senior Lecturer at the Department
of Linguistics and Translation Studies,
Surgut State University,
628403, 1, Lenina ave., Surgut, Russian Federation;
e-mail: zabirovav@mail.ru

Aksana N. Tadzhibova

PhD in Philology,
Associate Professor at the Department
of Linguistics and Translation Studies,
Surgut State University,
628403, 1, Lenina ave., Surgut, Russian Federation;
e-mail: tadzhibova_an@surgu.ru

Mekhrangez R. Dultaeva

Student,
Surgut State University,
628403, 1, Lenina ave., Surgut, Russian Federation;
e-mail: dultaeva_mr@edu.surgu.ru

Abstract

Modern realities of the educational process require improving the quality of student training, especially in the field of foreign language proficiency. Proficiency in one or more foreign languages is today considered a critical condition for professional growth, international communication, and successful socialization. In this regard, the importance of effective ways of organizing the educational process, including methods of monitoring students' knowledge, increases. The use of tests in the process of learning foreign languages allows for a comprehensive assessment of the formation of language skills and abilities: text comprehension, grammatical correctness, vocabulary, and communicative competence. Testing has become particularly relevant in the context of digitalization of education, when distance learning formats require new approaches to the organization of monitoring and assessment of educational achievements.

For citation

Zabirova V.Kh., Tadzhibova A.N., Dultaeva M.R. (2026) Testirovaniye kak forma kontrolya znaniy v obuchenii inostrannym yazykam v sredney shkole [Testing as a Form of Knowledge Assessment in Teaching Foreign Languages in Secondary School]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 240-252. DOI: 10.34670/AR.2026.72.46.028

Keywords

Testing, test, test tasks, validity, reliability, test interactivity.

References

1. Avanesov, V. S. (2002). Kompozitsiya testovykh zadaniy [Composition of test tasks] (3rd ed.). Tsentr testirovaniya.
2. Balykhina, T. M. (2000). Slovar' terminov i ponyatiy testologii [Dictionary of terms and concepts of testology]. Moscow State University of Printing Arts.
3. Folomkina, S. K. (1971). Nekotoryye voprosy obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze [Some issues of teaching reading in a foreign language in a non-linguistic university]. Inostrannyye yazyki v vysshey shkole, 6, 3-12.
4. Fomenko, T. M. (2008). Testy kak forma kontrolya [Tests as a form of control].
5. Gushchin, Yu. F., & Tatur, A. O. (1999). Psikhologicheskiye osobennosti testovoy formy kontrolya rezul'tatov obucheniya [Psychological features of the test form of control of learning outcomes]. In Aktual'nyye problemy testirovaniya v obrazovanii (pp. 52-59).
6. Ivanova, E. F. (1986). O trebovaniyakh k testovomu kontrolyu [On the requirements for test control]. In Aktual'nyye voprosy kontrolya v obuchenii inostrannym yazykam v sredney shkole (pp. 121-125).
7. Kadnevsky, V. M. (2014). Istoriya testov [History of tests].
8. Leontiev, A. A. (Ed.). (2010). Slovar' N. S. Vygotskogo [Dictionary of N. S. Vygotsky]. Smysl.
9. Nokhrina, N. N. (2002). Sistema testovogo kontrolya [The system of test control]. Vyssheye obrazovaniye v Rossii, 1, 106-107.
10. Rapoport, I. A., Selg, R., & Sotter, I. (2012). Testy v obuchenii inostrannym yazykam v sredney shkole [Tests in teaching foreign languages in secondary school].
11. Shpak, N. A. (2012). Testovyye zadaniya po angliyskomu yazyku [Test tasks in English]. DEMID.

12. Sukhorukova, N. V., Martysheva, E. M., & Sentsov, A. E. (2011). Testirovaniye v obuchenii inostrannym yazykam [Testing in teaching foreign languages]. Gramota, 4(18), 2, 151.
13. Tsaturova, I. A. (2011). Iz istorii razvitiya testov v Rossii i za rubezhom [From the history of test development in Russia and abroad].

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 37.091.3:91:004:159.9.07 **DOI: 10.34670/AR.2026.58.88.029**

Педагогическая эффективность оценки практических заданий, направленных на развитие когнитивных навыков учащихся через STEM-методику на уроках географии

Араш Аякөз Жумағалиқызы

Магистрант,
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилёва,
010008, Республика Казахстан, Астана, Кажымукан ул., 11;
e-mail: Arash@mail.ru

Аннотация

В данной статье рассматриваются возможности применения STEM-методики на уроках географии и исследуется её педагогическая эффективность в развитии когнитивных навыков учащихся — критического, пространственного и исследовательского мышления. В ходе исследования были предложены практические задания, включающие картографический анализ, сбор и обработку данных, моделирование природных ресурсов и экологических проблем, а также самостоятельную проектную деятельность. Подобные задания способствуют формированию у учащихся активного и системного мышления, развитию навыков анализа реальных жизненных ситуаций и принятию обоснованных решений. В результате внедрения STEM-подхода на уроках географии наблюдается повышение познавательной активности учащихся, усиление их интереса и мотивации к изучению предмета, а также значительное развитие пространственного и исследовательского мышления. В статье также подчёркиваются преимущества междисциплинарной интеграции и использования современных технологий в образовательном процессе. В целом доказывается, что применение STEM-методики в преподавании географии является эффективным инструментом повышения качества обучения и формирования у учащихся исследовательских компетенций, необходимых для подготовки научно ориентированного и интеллектуально развитого поколения.

Для цитирования в научных исследованиях

Араш А.Ж. Педагогическая эффективность оценки практических заданий, направленных на развитие когнитивных навыков учащихся через STEM-методику на уроках географии // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 253-260. DOI: 10.34670/AR.2026.58.88.029

Ключевые слова

STEM-образование; урок географии; когнитивные навыки; критическое мышление; пространственное мышление; исследовательские навыки; практические задания; междисциплинарная интеграция.

Введение

Сегодня все большее значение приобретает внедрение концепции STEM-образования в системе образования. STEM — образование в Казахстане также является частью обновленного содержания образования, и этот подход направлен на обеспечение междисциплинарных связей и опыта обучения в тесной связи с жизнью. [Даулеткелді, 2024] однако существует мало систематических исследований, посвященных использованию методологии STEM в конкретных областях — особенно в географии — и развитию когнитивных (критических, пространственных, исследовательских) навыков учащихся с этим подходом. Поэтому на уроках географии актуальным является исследование по оценке педагогической эффективности практических заданий на основе STEM.

Объектом данного исследования является процесс обучения на уроках географии в школе; предметом — практические задания по географии, реализуемые с помощью STEM — подхода; а целью-определить влияние этих заданий на развитие познавательных навыков учащихся. В задачи исследования входит следующее: 1). Проектирование и описание практических заданий для развития когнитивных навыков учащихся на уроках географии с использованием STEM-методики; 2). Педагогический контроль и оценка влияния практических заданий на когнитивные навыки учащихся; 3). Разработка методических рекомендаций по применению STEM-методики в географии путем анализа эффективности данных заданий. В качестве методов использовались обзор литературы, сравнительный анализ, сравнение теорий междисциплинарной педагогики и концепций STEM-обучения. В качестве методов исследования использовались внутрипредметный и междисциплинарный анализ, эксперимент (практические задания), наблюдение, сравнительный анализ, обобщение опыта учителя и учащихся. Соответственно, следует отметить, что практические, близкие к жизни задания, которые даются на уроках географии с помощью STEM-методики, значительно развивают у учащихся навыки критического, пространственного и исследовательского мышления; а также повышают интерес к предмету и учебную мотивацию. Результаты исследования — если гипотеза подтвердится-показывают, что практическая значимость внедрения подхода STEM в школьную практику на уроках географии высока: это позволяет формировать учащихся как активных, критически мыслящих, умеющих работать с данными, умеющих принимать решения. В то же время результаты являются основой для практических мероприятий, таких как обновление содержания образования, повышение методической подготовки учителей и формирование междисциплинарных планов уроков. Таким образом, исследование направлено на определение роли STEM — базисного обучения в географии на основе конкретного эксперимента, и на предоставление обоснованных путей внедрения в школьную практику.

Условия и методы исследования

Данное исследование носит педагогико-теоретический характер, поэтому его основной метод — литературный обзор (литературный анализ). В рамках исследования были рассмотрены международные и отечественные издания, научные статьи, образовательные программы и практические материалы. В частности, STEM — интегративный подход к обучению, объединяющий области образования, технологий, инженерии и математики-был основан на. В ходе обзора литературы мы проанализировали исторические пути развития, цели и основные компоненты внедрения технологии STEM в систему школьного обучения, а также

педагогическую сущность междисциплинарной интеграции. Например, основными преимуществами подхода STEM являются развитие критического и творческого мышления, навыков решения проблем, проектирования и исследований. [Shakhislam et al., 2022] в ходе исследования в качестве примеров использования STEM-методики на уроках географии мы опирались на зарубежный и отечественный опыт. Например, в статье под названием Integrating GIS into science classes to handle STEM education авторы рассматривают интеграцию предметов STEM путем внедрения системы Geographic Information System (ГИС) в научно-образовательный процесс; по их результатам будущие учителя в университете положительно воспринимают уроки на основе STEM + GIS и подтверждают их важность [Ercan et al., 2016]. Этот международный опыт показывает, что выгодно сочетать географию и естественные науки с технологиями, картографией, методами работы с данными.

В отечественном контексте в статье "Using digital technologies in geography lessons" описывается изменение формы чтения уроков географии с использованием цифровых платформ, виртуальных ресурсов, онлайн-карт и исследовательских инструментов, повышение мотивации и познавательной активности учащихся [Akshymanov, 2025]. Эти исследования составляют основу внедрения STEM-элементов в географию в школах в контексте Казахстана.

Кроме того, в зарубежной практике — согласно сборнику Geospatial Technologies in Geography Education, инструменты геоинформационных технологий, веб-ГИС, картографии и геомедиа используются в качестве инструментов для модернизации знаний географии и развития пространственных и исследовательских навыков [González, Donert, Koutsopoulos, 2019]. Этот подход – в соответствии с нашей исследовательской задачей-обеспечивает основу для использования технологий, картографических методов и методов работы с данными при проектировании практических задач. На основе этих зарубежных и отечественных примеров получены следующие условия и методологические направления нашего исследования. Во-первых-при проектировании практических заданий приоритет отдается сущности метода обучения STEM — межпредметной интеграции, проектному проектированию, работе с данными, моделированию, экспериментированию и творческому поиску; во-вторых-на уроках географии не выделять, а интегрировать предметы STEM-через междисциплинарные задания, проекты, исследования, картоанализы; в — третьих-осуществлять практические описывая задачи и оценивая их влияние на когнитивные навыки на теоретической основе.

Обсуждение результатов исследования

Одной из главных задач современной системы образования является не только обеспечение учащихся информацией, но и развитие их мышления, навыков решения проблем и принятия решений. Когнитивные навыки-это комплексные способности, которые включают мыслительные процессы, такие как мышление, понимание, анализ, синтез, сравнение, прогнозирование. Они позволяют учащимся не только запоминать полученные знания, но и применять их в жизненных ситуациях. Развитие когнитивных навыков позволяет применять знания, находить творческие решения и адаптироваться к новой информации. Исследования показывают, что учащиеся с высокоразвитыми когнитивными навыками могут эффективно обрабатывать информацию, быть активными в решении сложных проблем и делать выводы самостоятельно. Эти навыки напрямую влияют на профессиональную компетентность, творческие способности и способность учащихся учиться на протяжении всей жизни в будущем [Литвинова, 2020].

Forsythe, Bernard и Goldsmith (2006) подчеркивают важность моделирования процессов человеческого мышления, обработки информации и принятия решений при проектировании когнитивных систем в своих работах. Они доказывают, что, точно моделируя когнитивные процессы, можно понять стратегии мышления, характерные для человека, способность анализировать информацию и решать проблемы. Это открытие также может быть использовано в развитии когнитивных навыков школьников. Например, когда учащимся на уроке географии дается задание изучить социально-экономические зоны или проанализировать структуру мирового хозяйства, их мозг получает, анализирует, сравнивает и делает выводы с помощью когнитивной модели, описанной Forsythe и их коллегами. То есть каждый ученик активно использует свои когнитивные навыки, такие как восприятие данных, категоризация, сравнение, прогнозирование и принятие решений. В этом смысле изучение когнитивных систем Forsythe и его коллегами позволяет систематически развивать мышление учащихся: 1). Анализ информации; 2). Решение проблемы; 3). Критическое мышление; 4). Творческое мышление. Таким образом, исследования Forsythe, Bernard & Goldsmith (2006) дают научную основу для активного пробуждения и развития когнитивных навыков учащихся. Внедрение когнитивных моделей в класс позволяет эффективно совершенствовать критическое мышление, анализ, сравнение, прогнозирование, принятие решений и творческие способности учащихся.[Forsythe, Bernard, Goldsmith, 2006]

Педагогический контроль. Основные направления контроля осуществляются в нескольких формах. Первый-служебный контроль. Этот метод основан на отслеживании хода выполнения учащимися заданий во время урока. Например, в случае, когда на уроках географии учащимся дается практическое задание на тему «изучение экономических зон Казахстана», учитель контролирует работу каждой группы. Учитель следит за тем, как учащиеся собирают данные, как они отображаются на карте, как они делают выводы. Второй-систематический контроль. Этот метод направлен на оценку уровня когнитивных навыков учащихся на определенных этапах. Например, в конце урока учащиеся оценивают свои способности к мышлению, анализу и синтезу, составляя «карту сравнительного анализа» или собирая «отчет об исследовании экономических зон». Третий-самоконтроль и взаимный контроль. По этому методу учащимся дается задание оценить свою работу или работу друг друга. Такой подход позволяет развивать у учащихся умение оценивать свои действия, выявлять недостатки и умение принимать правильные решения.

Виды практических заданий

Основной целью задания картографического анализа является развитие у учащихся пространственно-аналитического мышления путем сопоставления экономических, демографических и природных особенностей регионов. Например, учащиеся, выполняя практическое задание “картографирование природных зон и хозяйственных зон Казахстана”, не только узнают географические данные, но и совершенствуют навыки сопоставления различий между ними и составления выводов [Bondarenko, Pakhomova, Lewoniewski, 2020]. Такой подход позволяет учащимся систематически анализировать данные и повышать свою способность понимать визуальную информацию.

Задачи исследования и сбора информации позволяют учащимся расширить свои мыслительные навыки, собирая, группируя и анализируя данные по определенной теме. Например, задание “изучение секторных особенностей структуры мирового хозяйства”

позволяет учащимся собирать статистические и картографические данные, сравнивать их, анализировать и делать выводы. Этот процесс эффективно развивает навыки анализа информации, критического мышления и логического мышления, поскольку учащиеся учатся думать о причинно-следственной связи каждого решения [Forsythe, Bernard, Goldsmith, 2006].

Задачи моделирования и визуализации позволяют учащимся углублять свои когнитивные навыки, структурируя данные, представляя их с помощью инфографики, диаграммы или 3D-модели. Например, учащиеся активно развивают навыки моделирования, синтеза, творчества и пространственного мышления, выполняя такие проекты, как “создание 3D-модели речных бассейнов «или» визуализация экономических кластеров” [Bondarenko, Pakhomova, Lewoniewski, 2020]. Этот метод учит не ограничиваться только восприятием информации, а визуальным ее повторением, в результате чего учащиеся приобретают способность четко и аргументированно выражать свои выводы. Задания на презентацию и подведение итогов развивают у учащихся познавательные и коммуникативные навыки посредством презентации полученных результатов исследования классу и проведения дискуссий. Например, во время презентации на тему» обсуждение региональных экономических различий " учащиеся систематически излагают свои выводы и поддерживают их с помощью аргументов. Этот процесс улучшает навыки общения, логического мышления, решения проблем и критического мышления, поскольку учащиеся учатся четко выражать свои мысли, участвовать в обсуждениях в классе и оценивать альтернативные точки зрения [Forsythe, Bernard, Goldsmith, 2006].

Выводы

Оценка практических заданий направлена на комплексное развитие познавательных навыков учащихся на уровне 10 класса. Процесс оценки должен основываться не только на полученном результате, но и на действиях, мыслительных способностях и навыках творчества и презентации при выполнении задания. Первым важным критерием оценки является качество сбора и анализа информации. По этому критерию учащиеся демонстрируют умение собирать полную и достоверную информацию из различных источников, сравнивать и систематизировать ее и делать четкие выводы на основе полученных данных. Например, учащиеся развивают навыки исследования и критического мышления, собирая, сравнивая, анализируя данные и делая выводы при выполнении задания» анализ секторных особенностей структуры мирового хозяйства с помощью статистических данных".

Пространственное и логическое мышление-второй важный критерий. Этот критерий позволяет оценить способность учащихся логически мыслить, правильно используя карты, сравнивая географические данные и определяя причинно-следственные связи. Например, с помощью задания “анализировать экономические зоны Казахстана на карте и показывать различия” учащиеся могут систематически воспринимать пространственную информацию и делать логические выводы.

Способность к творчеству и моделированию-третий важный критерий оценки практических задач. По этому критерию учащиеся демонстрируют свои способности отображать данные с помощью новых карт, инфографики, диаграмм или 3D-моделей. Задачи моделирования позволяют не ограничиваться только восприятием информации, а перестраивать ее самостоятельно, представлять наглядно и структурно. Например, учащиеся развивают навыки творческого мышления и синтеза с помощью задания “создание 3D-модели речных бассейнов и демонстрация экологических особенностей”.

Критерий подведения итогов и вынесения рекомендаций полностью раскрывает значимость практических заданий. По данному критерию учащиеся должны уметь на основе результатов исследования делать четкие и аргументированные выводы, предлагать рекомендации по решению проблем. Например, задание "проанализировать региональные экономические различия и предложить эффективные пути развития" позволяет учащимся совершенствовать умение логически мыслить и делать систематические выводы. Кроме того, навыки общения и презентации являются важными компонентами оценки. Оценивается способность учащихся систематически выражать свои мысли, участвовать в обсуждениях в классе, аргументировать аргументы. Например, задание "презентация и обсуждение с сопоставлением хозяйственных зон Казахстана" направлено на развитие коммуникативных и интерактивных навыков учащихся.

Систематическое внедрение этих критериев и методов контроля в урок позволяет учащимся комплексно развивать свои когнитивные навыки. Они учатся гармонично использовать навыки анализа информации, критического мышления, логического вывода, синтеза, творчества и общения. Таким образом, оценка практических задач направлена на превращение учащихся в активных исследователей, мыслителей и людей, умеющих эффективно использовать информацию. STEM-методика является эффективным инструментом, направленным на комплексное развитие когнитивных навыков учащихся на уроках географии. Практические задания являются основным компонентом реализации данной методики, поскольку они позволяют учащимся не ограничиваться восприятием только теоретических знаний, а активно применять навыки анализа, сравнения, синтеза информации, логического вывода и решения проблем.

В результате оценки педагогической эффективности практических заданий было получено несколько важных выводов. Во-первых, STEM-методика эффективно реализует развитие у учащихся навыков критического мышления и логического анализа. Например, в ходе картографического анализа и исследовательской работы учащиеся собирают, сравнивают и делают выводы о данных, что усиливает их способность систематически обрабатывать информацию. Во-вторых, задания по моделированию и визуализации активно совершенствуют навыки творческого и пространственного мышления учащихся. Создавая инфографику, диаграмму или 3D-модель, учащиеся могут перекомпилировать информацию и представить свои выводы четко и наглядно. Такой подход создает условия для глубокого понимания географического материала и его практического применения. В-третьих, задания на презентацию и подведение итогов способствуют развитию у учащихся коммуникативных навыков и навыков решения проблем. Во время командной работы и защиты в классе учащиеся учатся систематически выражать свои мысли, приводить аргументы и оценивать точку зрения своих коллег в классе. Это повысит их способность взаимодействовать с информацией и обеспечит их адаптацию к командной работе.

Для эффективного применения STEM-методики на уроках географии можно сделать несколько методических рекомендаций. Во-первых, необходимо структурировать практические задания в соответствии с возрастом учащихся и уровнем когнитивного развития. Эти задачи должны начинаться с простого сбора данных и усложняться путем анализа, моделирования и вывода данных. Во-вторых, важно закрепить конкретные критерии оценки и методы контроля для каждой задачи. Например, должны применяться такие критерии, как качество сбора и анализа информации, пространственное и логическое мышление, творческие способности и способности к моделированию, делать выводы и давать рекомендации, а также навыки общения и презентации. Этот метод позволяет не только комплексно развивать познавательные навыки

учащихся, но и объективно оценивать их достижения. В-третьих, предлагается включить интерактивные и исследовательские элементы в практические задания, разработанные по STEM-методике. Например, использование онлайн-карт, статистических баз данных или виртуальных лабораторий для сбора географических данных повышает информационную грамотность учащихся и улучшает исследовательские навыки. В-четвертых, при выполнении практических заданий необходимо развивать у учащихся навыки самооценки и взаимоуважения. Такой подход позволяет учащимся отслеживать свои действия и исправлять свои недостатки, а также учиться на опыте других учеников в классе. Таким образом, применение STEM-методики на уроках географии способствует комплексному развитию когнитивных навыков учащихся, повышению исследовательских способностей и совершенствованию практического мышления. Систематическое построение практических заданий, установление четких критериев оценки и внедрение элементов интерактивного исследования методически повышают качество урока и эффективно улучшают способности учащихся применять знания.

Библиография

1. Даулеткелді А. STEM технологиясын білім беру саласында қолданудың маңызы // Dulaty University хабаршысы. 2024. № 4. С. 59-66.
2. Литвинова С. Г. The Model of the Use of Computer Modeling System for Formation Competences of Natural and Mathematical Subject Students. 2020.
3. Akshymanov D. USING DIGITAL TECHNOLOGIES IN GEOGRAPHY LESSONS // Eurasian Science Review An International Peer-Reviewed Multidisciplinary Journal. 2025. Vol. 3, № 2. P. 5-14. DOI 10.63034/esr-478.
4. Bondarenko O., Pakhomova O., Lewoniewski W. The didactic potential of virtual information educational environment as a tool of geography students training. 2020.
5. Ercan S., Bozkurt Altan E., Taştan B., Dağ İ. Integrating GIS into science classes to handle STEM education // Journal of Turkish Science Education. 2016. Vol. 13 (Special Issue). P. 30-43.
6. Forsythe C., Bernard M. L., Goldsmith T. E. (Eds.). Cognitive Systems: Human Cognitive Models in Systems Design. 1st ed. Psychology Press, 2006. DOI 10.4324/9781410617088.
7. González R. de Miguel, Donert K., Koutsopoulos K. Geospatial Technologies in Geography Education. Cham: Springer, 2019. ISBN 978-3-030-17782-9.
8. Shakhislam L., Usenov N., Isakov Y., Мырзалы Н. Opportunities of using geographical information systems in teaching school geography // Pedagogy and Psychology. 2022. Vol. 53, № 4.

Pedagogical Effectiveness of Assessing Practical Tasks Aimed at Developing Students' Cognitive Skills through the STEM Methodology in Geography Lessons

Ayakoz Zh. Arash

Master's Student,
L.N. Gumilyov Eurasian National University,
010008, 11, Kazhymukan str., Astana, Republic of Kazakhstan;
e-mail: Arash@mail.ru

Abstract

This article examines the possibilities of applying the STEM methodology in geography lessons and explores its pedagogical effectiveness in developing students' cognitive skills — critical, spatial,

and research thinking. During the study, practical tasks were proposed, including cartographic analysis, data collection and processing, modeling of natural resources and environmental problems, as well as independent project activities. Such tasks contribute to the formation of active and systemic thinking in students, the development of skills in analyzing real-life situations and making informed decisions. As a result of implementing the STEM approach in geography lessons, an increase in students' cognitive activity, enhanced interest and motivation to study the subject, as well as significant development of spatial and research thinking are observed. The article also highlights the advantages of interdisciplinary integration and the use of modern technologies in the educational process. Overall, it is proven that the application of the STEM methodology in teaching geography is an effective tool for improving the quality of education and forming students' research competencies necessary for preparing a scientifically oriented and intellectually developed generation.

For citation

Arash A.Zh. (2026) Pedagogicheskaya effektivnost' otsenki prakticheskikh zadaniy, napravlennykh na razvitiye kognitivnykh navykov uchashchikhsya cherez STEM-metodiku na urokakh geografii [Pedagogical Effectiveness of Assessing Practical Tasks Aimed at Developing Students' Cognitive Skills through the STEM Methodology in Geography Lessons]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 253-260. DOI: 10.34670/AR.2026.58.88.029

Keywords

STEM education; geography lesson; cognitive skills; critical thinking; spatial thinking; research skills; practical tasks; interdisciplinary integration.

References

1. Akshymanov, D. (2025). Using digital technologies in geography lessons. Eurasian Science Review An International Peer-Reviewed Multidisciplinary Journal, 3(2), 5-14. DOI 10.63034/esr-478
2. Bondarenko, O., Pakhomova, O., & Lewoniewski, W. (2020). The didactic potential of virtual information educational environment as a tool of geography students training.
3. Dauletkeldi, A. (2024). STEM tekhnologiyasyn bilim beru salasynda koldanudyn manyzy [The importance of using STEM technology in the field of education]. Dulaty University khabarshysy [Bulletin of Dulaty University], 4, 59-66.
4. Ercan, S., Bozkurt Altan, E., Taştan, B., & Dağ, İ. (2016). Integrating GIS into science classes to handle STEM education. Journal of Turkish Science Education, 13(Special Issue), 30-43.
5. Forsythe, C., Bernard, M. L., & Goldsmith, T. E. (Eds.). (2006). Cognitive systems: Human cognitive models in systems design (1st ed.). Psychology Press. DOI 10.4324/9781410617088
6. González, R. de Miguel, Donert, K., & Koutsopoulos, K. (2019). Geospatial technologies in geography education. Cham: Springer.
7. Lytvynova, S. G. (2020). The model of the use of computer modeling system for formation competences of natural and mathematical subject students.
8. Shakhislam, L., Usenov, N., Isakov, Y., & Myrzaly, N. (2022). Opportunities of using geographical information systems in teaching school geography. Pedagogy and Psychology, 53(4).

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 376.7.1 **DOI: 10.34670/AR.2026.84.82.030**

Дуальная практика студентов магистратуры как эффективная стратегия развития правовых компетенций у подростков с интеллектуальными нарушениями

Гаврилова Юлия Александровна

Кандидат медицинских наук, доцент,
Ярославский государственный медицинский университет,
150000, Российская Федерация, Ярославль, ул. Революционная, 5;
e-mail: gavrilova_ya@inbox.ru

Рощина Галина Овсеповна

Кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра медико-биологических основ
дефектологии и теории логопедии,
Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского,
150000, Российская Федерация, Ярославль, ул. Республиканская, 108/1;
e-mail: g.roschina2020@mail.ru

Матвиенко Светлана Николаевна

Социальный педагог,
КГУ «Специальный комплекс «Детский-сад-школа-интернат»
село Урюпинка Аккольский район»
управления образования Акмолинской области,
020100, Республика Казахстан, Аккольский район,
село Урюпинка, ул. Школьная, 1;
e-mail: svetlanachervonyak85@mail.ru

Исенова Мара Дюсембаевна

Учитель-дефектолог, заместитель директора по учебной работе,
КГУ «Специальная школа №3» акимата г. Астаны,
711410000, Республика Казахстан, Астана, ул. С.Сейфуллина, 67;
e-mail: mara_isenova@mail.ru

Аннотация

В статье представляется сравнительный опыт применения различных образовательно-воспитательных стратегий РФ, Казахстана и других стран в правовом воспитании

обучающихся с ментальными нарушениями, описан педагогический эксперимент по применению дуальной практики студентов в магистратуре с целью формирования правовых компетенций у подростков данной категории. Выборка: студенты педагогического вуза дефектологического факультета (n=40) и подростки с ОВЗ 14–17 лет (n=25, легкая степень умственной отсталости). Дуальная практика реализована в соотношении 50/50 – практические занятия в вузе и уроки с детьми с наставником в школе-интернате. Результаты эксперимента подтверждают рост уровня методических компетенций в сфере правового образования подростков с УО на 35–45% у студентов и увеличение на 20–22% уровня правовых знаний у обучающихся, превосходя контрольную группу ($p<0,001$). Разработана авторская комплексная модель стратегии, интегрирующая принципы индивидуализации, наглядности и поэтапности. Предложены рекомендации по внедрению в программную документацию вузов модуля «Правовое образование подростков с ментальными нарушениями».

Для цитирования в научных исследованиях

Гаврилова Ю.А., Рощина Г.О., Матвиенко С.Н., Исенова М.Д. Дуальная практика студентов магистратуры как эффективная стратегия развития правовых компетенций у подростков с интеллектуальными нарушениями // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 261-272. DOI: 10.34670/AR.2026.84.82.030

Ключевые слова

Правовые компетенции, интеллектуальные нарушения, дуальная практика, профессиональная подготовка, модульные стратегии, самоадвокация, правовое воспитание.

Введение

Начиная с 1970-х годов и перехода к «нормализации» [Wolfensberger, Nirje, Olansky, Perske, & Roos, 1972], исследователи и специалисты-практики пытались понять, какой должна быть жизнь людей с нарушениями интеллектуального развития, чтобы они могли жить самостоятельно и не нарушали законов и норм общества. При этом, современное общество предъявляет высокие требования к правовой грамотности граждан, в том, числе, к подросткам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), включая интеллектуальные нарушения. Однако, специальной подготовки, даже в магистратуре педагоги не получают.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки педагогических стратегий, интегрирующих правовое воспитание в профессиональную подготовку дефектологов.

Цель нашего исследования - разработка и апробация эффективных стратегий формирования правовых компетенций у подростков с интеллектуальными нарушениями в системе профессионального образования педагогов.

Задачи: проанализировать теоретические основы правовых компетенций в дефектологической педагогике; выявить особенности подростков с ментальными нарушениями и пробелы в подготовке специалистов в правовой сфере; разработать модульную программу стратегий педагогической деятельности; апробировать программу в педагогическом вузе и школе, оценить ее эффективность; сформулировать рекомендации для практиков.

Методология исследования

В структуру АООП образования обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1)включена программа духовно-нравственного развития, определяющая целевые результаты воспитания - социальные компетенции и модели поведения, ,адаптированные к особенностям детей с интеллектуальными нарушениями. а в АООП образования обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития (вариант 2) – программа нравственного образования[Калмыкова, 2022, с. 36]. Цели программ духовно-нравственного и нравственного образования для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) дифференцируются в зависимости от степени выраженности нарушений, учитывая особенности развития и образовательные потребности обучающихся.

Цель программы духовно-нравственного образования: социально-педагогическая поддержка и приобщение к базовым национальным ценностям российского общества и общечеловеческим ценностям для формирования нравственных чувств, сознания и поведения. Ключевые направления: воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека; формирование нравственных чувств, этического сознания и духовно-нравственного поведения; развитие трудолюбия, творческого отношения к учению, труду и жизни; ценностное отношение к прекрасному, эстетическое воспитание. Реализация осуществляется в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности с участием школы, семьи и институтов общества.

Цель нравственного воспитания: обеспечение личностного и социокультурного развития обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью. Ключевые направления: осмысление ценности жизни (своей и окружающих); отношение к себе и другим как к самоценности; воспитание уважения к людям; формирование доброжелательности, навыков общения и взаимодействия; понимание свободы и ответственности. Особенностью работы с детьми с тяжелой умственной отсталостью является индивидуальный характер вмешательства для развития духовного мира и формирования положительных черт характера. Таким образом, духовно-нравственное образование ориентировано на формирование личности на основе отечественных традиций, а нравственное - на социализацию и интеграцию в общество.

Однако, анализ современных подходов к оценке личностных результатов образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями, показал, что «личностные результаты» рассматриваются как сформировавшаяся в образовательном процессе система ценностных отношений обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам, проявляющаяся в личностной позиции, личностных смыслах, личностных установках (В.С. Басюк, О.А.Логинова, Р.П. Мильруд, Н.А. Пастернак)[Мишина, Сысоева, Мартынова, Мартышевская, 2024, с. 9].

Возникает вопрос, а где же правовые компетенции? Аналогичная ситуация наблюдается в Республике Казахстан: отчет Министерства образования и науки РК (2025) фиксирует дефицит правового воспитания у подростков с интеллектуальными нарушениями в коррекционных учреждениях. Этот пробел усугубляется когнитивными особенностями группы сниженной абстрактностью мышления, трудностями в обобщении, что подтверждают исследования

современных дефектологов[Калмыкова, 2022, с. 36].

Параллельно можно говорить о дефиците компетенций у педагогов-дефектологов в области формирования правовых компетенций у обучающихся с ОВЗ, а тем, более у детей с ментальными нарушениями. Содержание данного раздела образования для студентов не детализировано в программах, не учитывается обновление нормативно-правовой базы, что приводит к низкой готовности специалистов.

В международном контексте акцент на инклюзивных стратегиях правового просвещения детей с ОВЗ и инвалидностью дает устойчивый рост исследований правовых знаний и компетенций. Изучение обучающихся с особыми образовательными потребностями (ООП) преимущественно фокусируются на преодолении их школьных трудностей, уделяя недостаточно внимания формированию навыков «самоадвокации». Способность самостоятельно отстаивать свои интересы позволяет учащимся с ООП реализовывать права, осознавать их содержание и эффективно реагировать на нарушения. В исследовании Koca, D.B., Sart, Z.H., Sakız, H , основанном на концепции самоадвокации, включающей четыре компонента: самопознание, знание прав, коммуникативные умения, лидерство, анализируется опыт обучения учащихся с нарушениями слуха в профессиональных колледжах Стамбула (Турция). Основные результаты исследования можно представить в следующие выводы: у обучающихся определяется ограниченное самопознание (поверхностные знания о своих состояниях, характеристиках и правах, несмотря на базовое самосознание); негативная самооценка(акцент на трудностях и отрицательных аспектах школьного опыта); коммуникативные барьеры (способность выражать потребности, но отсутствие понимания/реакции со стороны персонала); дефицит лидерства (редкие проявления защитного поведения в интересах других учащихся). Таким образом, учащиеся с нарушениями слуха демонстрируют недостаток навыков самозащиты, что препятствует эффективному отстаиванию своих и чужих интересов (на примере профессиональных колледжей Турции)[Koca, Sart, Sakız, 2023, с. 709-711].

Особое место в условиях цифровой трансформации отводится равный доступ к ресурсам Интернета для защиты своих прав. Например, Зубал-Руджиери утверждает: «Нам нужно продолжать работать над технологическим доступом и грамотностью для самостоятельных людей и всех людей с ограниченными возможностями, но нам также нужно учить людей тому, как можно использовать эти технологии, чтобы изменить свою жизнь»[Zubal-Ruggieri, 2015, с. 211)].

Сил, Дж., и Чедвик, Д. изучают вопрос о защите прав подростков и как риск влияет на способность подростков и взрослых с нарушениями интеллекта и развития вести нормальную жизнь, используя Интернет[Seale, Chadwick, 2017]. Сравнительный анализ образовательной практики и опыт мошенничества, которому подвергаются люди с ментальными нарушениями в РФ и РК показывает дефициты и определяет необходимость адаптации некоторого успешного зарубежного опыта к отечественным реалиям.

Дефицит гражданского правового образования для подростков 14–21 лет с умеренной умственной отсталостью (IQ 55–75) в США отражает статистика: 82% из них не знают базовых гражданских прав (голосование, самозащита), 64% не умеют обращаться в полицию при нарушении прав. Автор ставит задачу разработать и апробировать обучение на базе сообщества (CBI) для формирования навыков самоадвокации на основе изучения реальных социальных ситуаций с использованием видео-моделирования(экскурсии в мэрию, полицию, суд; видео-

модели: демонстрация «что говорить при нарушении прав», «как вызвать полицию, скорую помощь, пожарную машину» [Seale, Chadwick, 2017].

Таким образом, правовое образование представляет собой целенаправленный процесс формирования у ребенка системы правовых знаний и компетенций, обеспечивающих способность ориентироваться в правовом пространстве и вырабатывать к нему адекватное оценочное отношение. Развитие правовых компетенций предполагает овладение умениями применять правовые знания в различных видах деятельности школьников. При этом, правосознание личности характеризуется наличием правовых знаний как базовых условий готовности к правомерному поведению: реализации прав, выполнению обязанностей, соблюдению запретов и защите нарушенных прав. Информированность остается ключевым фактором формирования правовой базы знаний, обеспечивая способность действовать в соответствии с законом и воспринимать правовые нормы как социальные ценности. Развитие правосознания осуществляется через формирование устойчивых суждений о правовых нормах как общепризнанных ценностях. В контексте детей с умственной отсталостью, *правовые знания* представляют собой совокупность конкретно-образных представлений о дозволенном/запрещенном поведении, сформированных через наглядные методы (пиктограммы, схемы), а не абстрактные нормы. А *правовые компетенции* можно рассматривать как интегрированное образование, включающее мотивы, знания, умения, установки и ценностные установки личности, обеспечивающее способность к самостоятельному применению правовых норм в повседневной деятельности и поведении" [Зимняя, 2009].

Для подростков с интеллектуальными нарушениями правовые компетенции - это способность распознавать правовые ситуации (например, нарушение прав), выбирать адекватное действие (обращение за помощью) и оценивать результат на уровне «да/нет/хорошо/плохо» в зоне ближайшего развития». Поэтому, формирование правовых знаний и компетенций у лиц с ментальными нарушениями представляет собой целенаправленный процесс передачи, накопления и усвоения знаний о принципах и нормах права, а также формирование соответствующего отношения к праву, умения использовать свои права, соблюдать запреты и исполнять обязанности в практической деятельности.

В процессе обучения и воспитания детей с ментальными нарушениями это процесс, который базируется на дифференцированных принципах коррекционной педагогики:

1. принцип индивидуализации: обучение дифференцируется по уровню интеллектуального дефицита и зоне ближайшего развития, а индивидуальный подход должен учитывать особенности каждого ребенка с умственной отсталостью, его темп деятельности и уровень сформированности навыков;

2. принцип наглядности: правовые нормы усваиваются через визуальные пособия (пиктограммы, схемы ПДД), ведущим является наглядно-образный компонент правового воспитания, заменяющий абстрактные понятия;

3. принцип постепенности: знания вводятся поэтапно: от бытовых норм к социальным правам, формирование правосознания у подростков с УО требует последовательного усложнения материала с учетом замедленных или нарушенных темпов психического развития;

4. принцип практической направленности: обучение через ролевые игры и моделирование ситуаций, когда правовые умения формируются в процессе практической деятельности, моделирование конфликтов.

5. принцип эмоционально-положительного отношения: связь прав с личным опытом через

похвалу и поощрение, одобрение и создание ситуаций успеха;

6. принцип социального взаимодействия: инклюзивные практики с нормотипичными сверстниками;

7. принцип системности: интеграция в АООП через включение правового блока во все разделы адаптированной образовательной программы;

8. принцип контроля и коррекции: контроль усвоения правовых знаний проводится через наблюдение за поведением и тестирование с визуальной поддержкой.

Формирование и развитие правовых компетенций у студентов-дефектологов опирается на компетентностный подход в профессиональном образовании. Согласно И.А. Зимней, компетенция представляет собой совокупность знаний, умений и ценностных установок, обеспечивающих успешную деятельность в определенной сфере[Зимняя, 2009]. В контексте ФГОС ВО по направлению 44.03.03 "Специальное (дефектологическое) образование" правовые компетенции интегрируются в профессиональный стандарт педагога-дефектолога как «способность организовывать правовое просвещение обучающихся с ОВЗ». Этот подход подчеркивает не только передачу знаний о правах ребенка (ФЗ-273 "Об образовании в РФ"), но и развитие практических навыков самозащиты, этических норм, что особенно актуально для подросткового возраста (14–17 лет), когда формируется гражданская идентичность. Однако, в подготовке будущих специалистов для специального и инклюзивного образования важны нестандартные стратегии подготовки.

Альфред Чандлер (Alfred Chandler) определял стратегию как долгосрочный план достижения воспитательных целей, определяющий общие направления, приоритеты и принципы воздействия на личность. Стратегия воспитания - это целостная система научно обоснованных подходов, методов и средств педагогического воздействия, обеспечивающих целенаправленное формирование личности в соответствии с социальными требованиями. Нами была применена стратегия «Модульного формирования правовых компетенций через дуальные практики студентов-дефектологов», которая направлена одновременно на повышение практического опыта проведения уроков, занятий и мероприятий студентами и повышение правовой компетентности подростков с ментальными нарушениями.

Стратегия правового воспитания представляет собой определение основных долгосрочных целей формирования компетенций и утверждение курса действий [Чандлер, 1962; Назарова, 2009], адаптированных к зоне ближайшего развития подростков с ментальными нарушениями. А стратегия формирования правовых компетенций у подростков с УО - это модульная система, включающая следующие этапы: мотивационно-ценностный (осознание значимости), когнитивный (знания норм), деятельностный (практические умения) и рефлексивный (самооценка).

Дуальная практика (или дуальное обучение) - это форма профессиональной подготовки, при которой студенты одновременно осваивают теоретические знания в учебном заведении и получают практический опыт на базе организации-партнера (предприятие, школа, центр). Дуальная практика в подготовке дефектологов предполагает одновременное участие студентов в теоретических семинарах по коррекционным методикам и непосредственной работе с детьми ОВЗ под руководством опытного наставника, обеспечивая формирование профессиональных компетенций ПК-5 (организация правового просвещения).

Дуальная модель как одна из стратегий профессиональной подготовки представляет инновационную организацию высшего образования, основанную на системном взаимодействии

университета и баз практики для формирования профессиональных компетенций, востребованных работодателями. Компетентностный подход обеспечивает достижение целей образовательной программы через целевое развитие ПК в соответствии с профстандартами. [Винтаева, Чаладзе, 2019, с. 57].

В контексте дефектологического образования дуальная модель обеспечивает синхронное развитие теории (семинары и практические занятия в университете) и практики (занятия в школе-интернате), повышая готовность студентов к реализации требований ФГОС.

Короткова И.В. освещает вопрос учебной практики студентов-дефектологов как ресурс доступности социально-коммуникативной среды, где первая практика формирует у студентов компетенции взаимодействия с детьми с нарушениями развития при достижении двустороннего эффекта: социализации детей и получение практического опыта взаимодействия для студентов. Винтаева Т.Н., Чаладзе Е.А. рассматривают возможности дуального обучения в процессе подготовки выпускников факультета психологии и отмечают основные факторы успеха: партнерство вуз-школа и наставничество. При этом, рост профессиональных компетенций (ПК-5) отмечают в среднем на 38%[Винтаева, Чаладзе, 2019, с. 57-58]. Гайдукевич С.Е. рассматривает методическую подготовку учителя-дефектолога в условиях дуального обучения в формате реализованной модели: 40% теория и 60% практика в школах-интернатах как ресурсных центрах инклюзии[Гайдукевич, 2025, с. 11-20]. Тушева Е. С., Сизова А. В., Никандрова Т. С., Горскин Б. Б. рассматривают вопросы персонифицированной практики в перспективах подготовки педагогов-дефектологов с разработкой индивидуальных маршрутов практики для каждого студента, что потребует модернизацию ФГОС 44.03.03 через дуальные формы обучения[Тушева, Сизова, Никандрова, Горскин, 2023, с. 106-127]. Звягинцева А.А. Ярошевич С.Г. отмечают важность профессиональной подготовки дефектологических кадров с использованием цифровых технологий, включая цифровую дуальную практику (видеоролики, VR-симуляции) и очная работа с детьми с ОВЗ, что приведет, по мнению автора к значительному повышению эффективности подготовки будущих дефектологов. «Одним из основных желаемых результатов освоения образовательной программы можно назвать самостоятельное решение практических задач, использование полученного опыта для дальнейшего самообразования»[Звягинцева, Ярошевич, 2022, с. 137].

Методы и организация эксперимента

Выборка: экспериментальная группа (n=20 студентов + n=12 подростков); контрольная группа (n=20 + n=13). Базы исследования: ЯГПУ им.К.Д.Ушинского, школа-интернат №7, г.Ярославль. Инструменты диагностики: авторский тест знаний подростков (20 пиктограмм: распознавание нарушений прав); опросник студентов (методическая готовность).

Этапы проведения исследования: констатирующий(диагностический), формирующий (дуальная практика: семинары, ролевые игры, экскурсии), контрольный (после апробации Программы). Подготовка программы дуальной практики для студентов основывалась на положениях о структуре правовой компетенции и разработанной модели:

1. Когнитивный компонент (знания о праве). Правовые знания умственно отсталых детей носят бессистемный характер, частичны, фрагментарны, интуитивно сформированы и не умеют применять имеющиеся знания адекватно ситуации.

2. Поведенческий компонент (умения применения). Деятельностный компонент правовой

компетентности включает готовность к участию в деятельности по правовому воспитанию, умение применять правовые нормы в различных жизненных ситуациях"[Пузанов, 1978, с. 54-60].

3. Мотивационно-ценностный компонент (отношение). Воспитание правосознания у умственно отсталых школьников – важная составляющая часть обучения, формирующая чувство ответственности за свои поступки.

При разработке программы правовая компетенция у учащихся с умственной отсталостью рассматривается как интегральная характеристика личности, сочетающая овладение базовыми ЗУН и практическую приспособленность к реальной жизни через наглядно-действенные методы. Было принято положение о том, что у учащихся с умственной отсталостью внешняя сторона правовых норм доминирует над морально-этической, решения принимаются на основе предыдущего опыта, а не абстрактного анализа. Стратегия коррекционно-развивающей работы в рамках дуальной практики рассматривалась нами как совокупность дифференцированных методов и приемов, адаптированных к зоне ближайшего развития ребенка с интеллектуальными нарушениями, обеспечивающих поэтапное формирование социально-правовых компетенций.

Результаты исследования

Программа была реализована магистрантами в межсессионный период в рамках проекта. Разработано и проведено 36 уроков, занятий и мероприятий правовой направленности для обучающихся с ментальными нарушениями школы-интерната №7 г.Ярославля. Масштабные мероприятия, такие как «Выборы», «Трудоустройство на портале «Работа России», «Приватизация моего жилья», «Мои деньги», «Льготы и пенсия», «Безопасный Интернет» на основе игр, решения кейсов, проектов, использования технологии «Easy to read» и др. стали традиционными для этого учреждения, были оформлены в проекты, представлены на конкурсах разного уровня и отмечены Премией Губернатора Ярославской области в 2024 году.

Описание заданий теста по распознаванию нарушений прав для подростков с умственной отсталостью выглядит следующим образом. Цель теста: подросток оценивает понимание прав через визуальные сцены. Формат заданий: 20 пиктограмм с повседневными ситуациями. Участник указывает на картинку с правильным ответом. Время: 20–30 мин с помощью специалиста. Можно рассмотреть примеры заданий:

– пиктограмма: подросток ворует товар в магазине (берет без оплаты) - нарушение права на собственность.
– пиктограмма: один подросток отбирает деньги у другого силой - нарушение права на собственность и безопасность.
– другие: ребенок без еды - нарушение права на питание;
– подросток бьет сверстника - нарушение права на безопасность.

Правила проведения: проводится индивидуально, с визуальной поддержкой. Оценка: 70% правильно интерпретированных пиктограмм показывает высокий уровень сформированности правовой компетентности. Основными дидактическими единицами Программы стали «вызов помощи» и «самозащита». Подростки экспериментальной группы на 75% освоили компетенцию «вызов помощи», на 62% «самозащита». Контрольная группа показала рост на 18% и 12% соответственно. Опрос родителей показал, что данный вид практики оказал большое влияние не только на правовую подготовку детей, но и мотивировал родителей активнее изучать права

своих детей и способы привития навыков самоадвокации и вызова помощи в экстренной ситуации. Магистранты доказали высокую готовность к практической деятельности, а дуальная практика рассматривается всеми участниками образовательного процесса как эффективная стратегия развития правовых компетенций у подростков с интеллектуальными нарушениями.

Заключение

Таким образом, новизна нашего исследования заключается в создании модели дуальной практики магистрантов-дефектологов по правовому воспитанию подростков с ментальными особенностями, сочетающей стратегий игровых, цифровых и кейс-методов, Дуальная практика студентов магистратуры как эффективная стратегия развития правовых компетенций у подростков с интеллектуальными нарушениями с учетом сравнительного опыта нескольких стран. Теоретическая значимость исследования в уточнение понятия «правовые компетенции» основанной на концепции самоадвокации для детей с ОВЗ.

Библиография

1. Винтаева Т.Н., Чаладзе Е.А. Дуальное обучение в процессе подготовки выпускников факультета психологии и специального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №62-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/dualnoe-obuchenie-v-protsesse-podgotovki-vypusknikov-fakulteta-psihologii-i-spetsialnogo-obrazovaniya
2. Гайдукевич С.Е. Повышение эффективности методической подготовки будущего учителя-дефектолога к работе в условиях инклюзивного и специального образования // Адукацыя і выхаванне. 2025. № 3 (399). С. 11-20.
3. Григорьев Е.Н., Латыпова Р.М. Реализация элементов дуального обучения в образовательном процессе вуза // Экспериментальные и теоретические исследования в современной науке: сб. ст. по матер. XI междунар. науч.-практ. конф. № 2(11). Новосибирск: СибАК, 2018. С. 42-47. URL: https://sibac.info/conf/modernscience/xi/97385
4. Жумагулова А.Б. Правовое регулирование инклюзивного образования в Казахстане: особенности и инструменты // Вестник Атырауского университета имени Халела Досмухамедова. 2025. Т.77, №2. С.467-475. URL: https://doi.org/10.47649/vau.25.v77.i2.40
5. Звягинцева А.А., Ярошевич С.Г. Развитие и использование информационных технологий в системе высшего дефектологического образования // Специальное образование. 2022. №2 (66). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-i-ispolzovanie-informatsionnyh-tehnologiy-v-sisteme-vysshego-defektologicheskogo-obrazovaniya
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya
7. Калмыкова Е.А. Опыт формирования правовых компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья (на примере использования игровых технологий) // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2022. №2 (62). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-formirovaniya-pravovyh-kompetentsiy-u-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-na-primere-ispolzovaniya-igrovyh
8. Мишина Г.А., Сысоева И.В., Мартынова И.И., Мартышевская Д.М. Современные подходы к оценке личностных результатов образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями: методические рекомендации. М.: ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», 2024.
9. Пузанов Б.П. Некоторые особенности усвоения элементов правовых знаний учащимися старших классов вспомогательной школы // Дефектология. 1978. № 3. С. 54-60.
10. Тушева Е.С., Сизова А.В., Никандрова Т.С., Горскин Б.Б. Персонифицированная практика в перспективах подготовки педагогов-дефектологов // Школа будущего. 2023. № 3. С. 106-127.
11. Koca D.B., Sart Z.H., Sakız H. Self-advocacy experiences of students with specific learning disabilities // Social Psychology of Education. 2023. Vol. 26. P. 709-733.
12. Seale J., Chadwick D. How does risk affect the ability of adolescents and adults with intellectual and developmental disabilities to lead normal lives using the Internet? // Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research in Cyberspace. 2017. Vol. 11, № 1. Article 2.
13. Zubal-Ruggieri R. Building connections, making contacts: Internet resources for self-advocates and people with developmental disabilities // Intellectual and Developmental Disabilities. 2015. Vol. 45. P. 209-2015.

Dual Practice of Master's Students as an Effective Strategy for Developing Legal Competencies in Adolescents with Intellectual Disabilities

Yuliya A. Gavrilova

PhD in Medicine, Associate Professor,
Yaroslavl State Medical University,
150000, 5, Revolyutsionnaya str., Yaroslavl, Russian Federation;
e-mail: gavrilova_ya@inbox.ru

Galina O. Roshchina

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Medico-Biological Foundations
of Defectology and Theory of Speech Therapy,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
150000, 108/1, Respublikanskaya str., Yaroslavl, Russian Federation;
e-mail: g.roschina2020@mail.ru

Svetlana N. Matvienko

Social Educator,
State Institution "Special Complex
'Kindergarten-School-Boarding School'
in the Village of Uryupinka, Akkol District",
Department of Education of Akmola Region,
020100, 1, Shkolnaya str., Uryupinka Village,
Akkol District, Republic of Kazakhstan;
e-mail: svetlanachervonyak85@mail.ru

Mara D. Isenova

Teacher-Defectologist, Deputy Director for Academic Affairs,
State Institution "Special School No. 3" of the Akimat of Astana,
711410000, 67, S. Seifullin str., Astana, Republic of Kazakhstan;
e-mail: mara_isenova@mail.ru

Abstract

The article presents a comparative experience of applying various educational strategies of the Russian Federation, Kazakhstan, and other countries in the legal education of students with mental disabilities. It describes a pedagogical experiment on the application of dual practice for master's students aimed at developing legal competencies in adolescents of this category. Sample: students of a pedagogical university's defectology faculty (n=40) and adolescents with disabilities aged 14–17 years (n=25, mild mental retardation). The dual practice was implemented in a 50/50 ratio – practical classes at the university and lessons with children under a mentor's guidance in a boarding

school. The experimental results confirm an increase in the level of methodological competencies in the field of legal education for adolescents with mental retardation by 35–45% among students and an increase of 20–22% in the level of legal knowledge among learners, surpassing the control group ($p<0.001$). An original comprehensive model of the strategy was developed, integrating the principles of individualization, visual clarity, and phasing. Recommendations are proposed for introducing the module "Legal Education of Adolescents with Mental Disabilities" into university program documentation.

For citation

Gavrilova Yu.A., Roshchina G.O., Matvienko S.N., Isenova M.D. (2026) Dual'naya praktika studentov magistratury kak effektivnaya strategiya razvitiya pravovykh kompetentsiy u podrostkov s intellektual'nymi narusheniyami [Dual Practice of Master's Students as an Effective Strategy for Developing Legal Competencies in Adolescents with Intellectual Disabilities]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 261-272. DOI: 10.34670/AR.2026.84.82.030

Keywords

Legal competencies, intellectual disabilities, dual practice, professional training, modular strategies, self-advocacy, legal education.

References

1. Gaidukevich, S. E. (2025). Povyshenie effektivnosti metodicheskoy podgotovki budushchego uchitelya-defektologa k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo i spetsial'nogo obrazovaniya [Increasing the effectiveness of methodological training of future speech therapists for work in inclusive and special education]. *Adukatsyya i vykhavanne, 3*(399), 11-20.
2. Grigoriev, E. N., & Latypova, R. M. (2018). Realizatsiya elementov dual'nogo obucheniya v obrazovatel'nom protsesse vuza [Implementation of elements of dual training in the educational process of a university]. In *Eksperimental'nye i teoreticheskie issledovaniya v sovremennoy nauke: sb. st. po mater. XI mezhdunar. nauch.-prakt. konf. No. 2(11)* (pp. 42-47). SibAK. Retrieved from https://sibac.info/conf/modernscience/xi/97385
3. Kalmykova, E. A. (2022). Opyt formirovaniya pravovykh kompetentsiy u detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (na primere ispol'zovaniya igrovykh tekhnologiy) [Experience in Forming Legal Competencies in Children with Disabilities (Using Game Technologies as an Example)]. *Uchenye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta,* (2). Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-formirovaniya-pravovyh-kompetentsiy-u-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-na-primere-ispolzovaniya-igrovyh
4. Koca, D. B., Sart, Z. H., & Sakız, H. (2023). Self-advocacy experiences of students with specific learning disabilities. *Social Psychology of Education, 26*, 709-733.
5. Mishina, G. A., Sysoeva, I. V., Martynova, I. I., & Martyshevskaya, D. M. (2024). *Sovremennye podkhody k otsenke lichnostnykh rezul'tatov obrazovaniya obuchayushchikhsya s intellektual'nymi narusheniyami: metodicheskie rekomendatsii* [Modern Approaches to Assessing the Personal Results of Education for Students with Intellectual Disabilities: Methodological Recommendations]. Moscow: Institute of Correctional Pedagogy.
6. Puzanov, B. P. (1978). Nekotorye osobennosti usvoeniya elementov pravovykh znaniy uchashchimisya starshikh klassov vspomogatel'noy shkoly [Some features of the assimilation of elements of legal knowledge by high school students of an auxiliary school]. *Defektologiya,* (3), 54-60.
7. Seale, J., & Chadwick, D. (2017). How does risk affect the ability of adolescents and adults with intellectual and developmental disabilities to lead normal lives using the Internet? *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research in Cyberspace, 11*(1), Article 2.
8. Tusheva, E. S., Sizova, A. V., Nikandrova, T. S., & Gorskin, B. B. (2023). Personifitsirovannaya praktika v perspektivakh podgotovki pedagogov-defektologov [Personalized Practice in the Prospects of Training Special Education Teachers]. *Shkola budushchego,* (3), 106-127.
9. Vintaeva, T. N., & Chaladze, E. A. (2019). Dual'noe obuchenie v protsesse podgotovki vypusknikov fakul'teta psikhologii i spetsial'nogo obrazovaniya [Dual education in the process of training graduates of the Faculty of Psychology and Special Education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya,* (62-2). Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/dualnoe-obuchenie-v-protsesse-podgotovki-vypusknikov-fakulteta-psihologii-i-spetsialnogo-obrazovaniya

10. Zhumagulova, A. B. (2025). Pravovoe regulirovanie inklyuzivnogo obrazovaniya v Kazakhstane: osobennosti i instrumenty [Legal regulation of inclusive education in Kazakhstan: features and tools]. *Bulletin of Atyrau University named after Khalel Dosmukhamedov, 77*(2), 467-475. Retrieved from https://doi.org/10.47649/vau.25.v77.i2.40
11. Zimnyaya, I. A. (2009). Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key Competencies – a New Paradigm of Educational Results]. *Eksperiment i innovatsii v shkole,* (2). Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya
12. Zubal-Ruggieri, R. (2015). Building connections, making contacts: Internet resources for self-advocates and people with developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities, 45*, 209-2015.
13. Zvyagintseva, A. A., & Yaroshevich, S. G. (2022). Razvitie i ispol'zovanie informatsionnykh tekhnologiy v sisteme vysshego defektologicheskogo obrazovaniya [Development and use of information technologies in the system of higher defectological education]. *Spetsial'noe obrazovanie,* (2). Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-i-ispolzovanie-informatsionnyh-tehnologiy-v-sisteme-vysshego-defektologicheskogo-obrazovaniya

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 378 **DOI: 10.34670/AR.2026.40.56.031**

Психологическое благополучие студентов-лингвистов

Ходжаева Вера Мунировна

Магистрант направления
«Прикладная педагогика высшей школы»,
Тюменский государственный университет,
625003, Российская Федерация, Тюмень, ул. Володарского, 6;
e-mail: mjxoolqk@yandex.ru

Аннотация

В последние годы наблюдается снижение уровня субъективного благополучия студентов высших учебных заведений, что особенно актуально для обучающихся по направлению «Лингвистика» в силу высокой когнитивной нагрузки, языковой тревожности и необходимости постоянной речевой активности. Цель исследования — определить особенности психологического благополучия студентов-лингвистов старших курсов и обосновать необходимость разработки моделей адресной психологической поддержки. Эмпирическое исследование, проведённое среди 102 студентов Тюменского государственного университета по методике К. Рифф, показало, что общий уровень благополучия находится в пределах среднего диапазона, при этом наиболее выражены компоненты «Автономия» и «Личностный рост», тогда как «Управление окружением» и «Самопринятие» проявляют относительную уязвимость. На основе полученных данных разработана модель развития психологического благополучия студентов-лингвистов, интегрирующая компоненты модели К. Рифф и этапы программы MBSR Дж. Кабат-Зинна. Модель предполагает поэтапное развитие навыков саморегуляции, эмоциональной устойчивости, целеполагания и межличностного взаимодействия. Представлены ожидаемые результаты внедрения модели и её значимость для повышения психологической устойчивости студентов.

Для цитирования в научных исследованиях

Ходжаева В.М. Психологическое благополучие студентов-лингвистов // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 273-282. DOI: 10.34670/AR.2026.40.56.031

Ключевые слова

Психологическое благополучие, модель Кэрол Рифф, студенты-лингвисты, осознанность, MBSR, языковая тревожность, эмоциональная устойчивость, высшее образование, саморегуляция.

Введение

Актуальность изучения психологического благополучия студентов определяется устойчивой тенденцией к росту эмоционального неблагополучия и субъективного стресса среди обучающейся молодежи, отражённой в современных исследованиях, посвящённых состоянию психологического здоровья студентов и профессиональных групп. Субъективное благополучие, согласно E. Diener, выступает ключевым индикатором адаптированности и личностной устойчивости индивида [Diener, 1984], а его снижение связано как с общими социальными факторами, так и с особенностями образовательной среды. Современные концепции гедонического и эвдемонического благополучия [Kahneman, Diener, Schwarz, 1999; Waterman, 1993] подчёркивают, что психологическое состояние студента является результатом баланса между удовлетворённостью жизнью и возможностями для личностного развития, смыслообразования и самореализации.

Выбор в качестве объекта исследования именно студентов-лингвистов обусловлен специфическими особенностями их учебной деятельности, которые существенно отличают данную категорию обучающихся от представителей других направлений подготовки. Лингвистическое образование связано с высокой когнитивной нагрузкой, необходимостью одновременного овладения несколькими языковыми системами, развитием аналитических и интерпретационных навыков, а также регулярным выполнением сложных коммуникативных задач в устной и письменной форме. Студенты-лингвисты постоянно сталкиваются с ситуациями публичного выступления, диалогового взаимодействия и экспрессии на неродном языке, что повышает уровень тревожности и воспринимаемого стресса. Особое место занимает феномен иностранной языковой тревожности (foreign language anxiety), широко описанный в современных исследованиях [Yu, 2024], которая проявляется в страхе ошибки, повышенной самокритичности, перфекционизме и снижении самоэффективности в условиях речевой деятельности. Все эти факторы потенциально воздействуют на компоненты психологического благополучия, такие как автономия, самопринятие, управление окружением и позитивные отношения с другими, сформулированные в модели К. Рифф [Ryff, 1989; Ryff, Keyes, 1995].

С позиции теории самодетерминации Р. Райана и Э. Деси [Ryan, Deci, 2017], деятельность студентов-лингвистов предъявляет повышенные требования к удовлетворению базовых психологических потребностей – компетентности, автономии и принадлежности. Именно их нарушение или неполная реализация приводит к снижению внутренней мотивации, эмоциональному истощению и уязвимости к стрессовым факторам образовательного процесса. Таким образом, специфические учебные задачи, высокая коммуникативная интенсивность и необходимость постоянного самоконтроля делают студентов-лингвистов особенно чувствительными к рискам снижения психологического благополучия, что обосновывает выбор данной группы в качестве целевой для эмпирического анализа.

Для студентов-лингвистов характерна зависимость академических результатов от непрерывного самоконтроля и точности речевого поведения, что формирует выраженную ориентацию на перфекционизм. В сочетании с высокой плотностью учебной нагрузки и необходимостью самостоятельной работы с большими объёмами текстового материала это создаёт предпосылки для эмоционального истощения и снижения показателей субъективного благополучия – аналогично тому, как специфические профессиональные требования определяют благополучие педагогов, медиков или представителей других напряжённых профессий [Реан, Ставцев, Кузьмин, 2024].

Проблема заключается в том, что, несмотря на обилие работ о студенческой молодежи, психологическое благополучие студентов-лингвистов остается недостаточно изученным. В связи с этим целью настоящей работы стало изучение уровня психологического благополучия студентов-лингвистов старших курсов, а также определение ведущих компонентов, требующих поддержки и развития.

Гипотеза исследования – психологическое благополучие студентов-лингвистов имеет специфическую компонентную структуру, характеризующуюся выраженностью показателей «Личностного роста» и «Автономии» при относительной уязвимости компонентов «Управление окружением» и «Самопринятие», что обусловлено особенностями профессиональной подготовки. Предполагается, что разработанная модель целевой психологической поддержки, основанная на интеграции элементов программы MBSR и направленная на последовательное развитие внутренней саморегуляции, целеполагания и межличностной устойчивости, позволит повысить выраженность уязвимых компонентов и в целом укрепить психологическое благополучие студентов-лингвистов

Современные концепции психологического благополучия объединяют как гедонистический (ориентация на удовольствие и удовлетворённость), так и эвдемонический (ориентация на смысл, самореализацию и развитие) подходы [Diener, 1984; Kahneman, Diener, Schwarz, 1999; Waterman, 1993].

Эвдемоническая модель К. Рифф рассматривает благополучие как многомерную структуру, включающую шесть взаимосвязанных компонентов:

– самопринятие,
– позитивные отношения с другими,
– автономию,
– управление окружением,
– цель в жизни,
– личностный рост [Ryff, 1989; Ryff, Keyes, 1995].

Теория самодетерминации Райана и Деси [Ryan, Deci, 2017] дополняет модель Рифф, подчеркивая роль удовлетворения трёх базовых потребностей – автономии, компетентности и принадлежности – как основы внутренней мотивации и психологического здоровья.

Результаты исследования и их обсуждение

Эмпирическое исследование проводилось в апреле 2025 года на базе Тюменского государственного университета. В нём приняли участие 102 студента 3-4 курсов направления «Лингвистика». Возраст участников – от 20 до 23 лет. В выборку вошли представители всех профилей подготовки: перевод, прикладная лингвистика, межкультурная коммуникация (Рисунок 1).

Этические аспекты исследования соблюдены: участие студентов было добровольным и анонимным, все респонденты подписали информированное согласие, результаты использовались только в обобщённом виде.

Сводные показатели по шкалам психологического благополучия К. Рифф у студентов-лингвистов представлены на рисунке 1. Большинство опрошенных демонстрируют средние значения, тогда как доля студентов с выраженным высоким или, наоборот, сниженным уровнем благополучия существенно меньше. Данный результат позволяет говорить о том, что психологическое благополучие старшекурсников-лингвистов в основном находится в зоне

относительной нормы, но нуждается в целенаправленной поддержке и развитии отдельных компонентов.

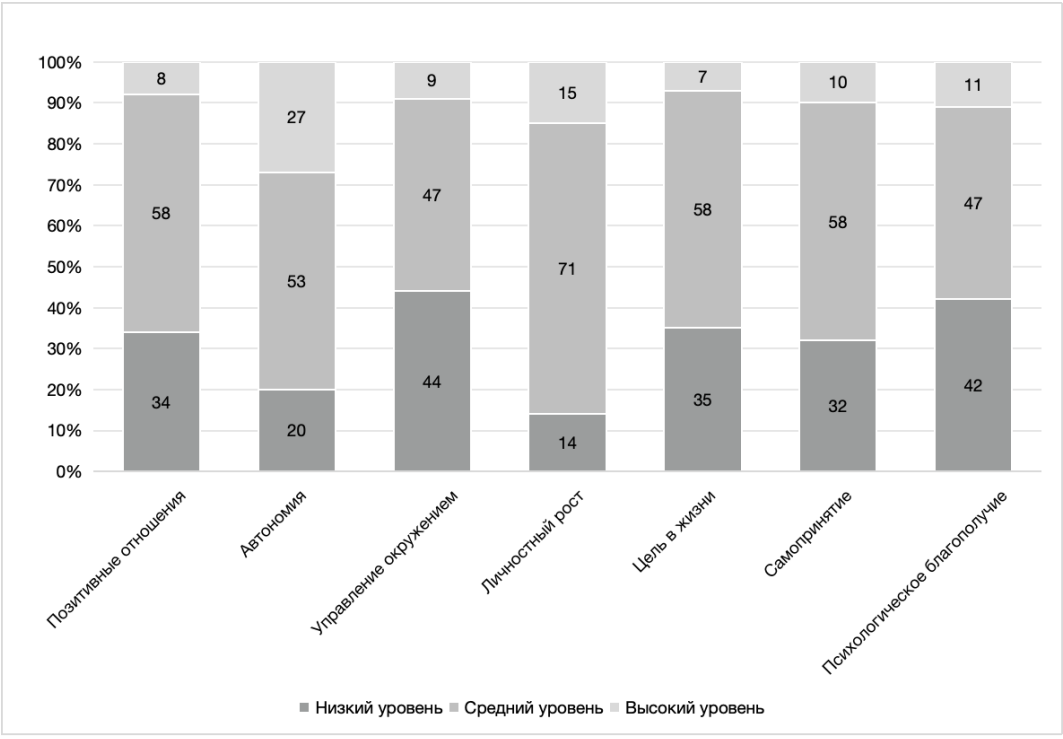

Рисунок 1- Покомпонентный анализ психологического благополучия студентов-лингвистов

Анализ профиля по шести компонентам модели К. Рифф показал, что наиболее выраженными для студентов-лингвистов являются «Личностный рост» и «Автономия» (Рисунок 2).

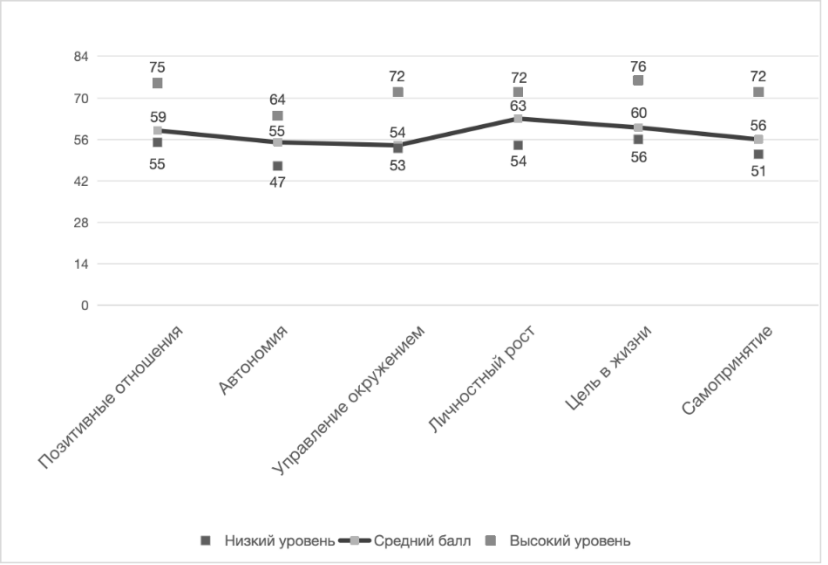

Рисунок 2 - Результаты исследования компонентов психологического благополучия студентов-лингвистов по методике К. Рифф

Результат свидетельствует о том, что большинство респондентов обладают умеренно выраженной потребностью в саморазвитии и самостоятельности суждений. Эти показатели характеризуют студентов как стремящихся к освоению нового опыта и в целом способных принимать решения, опираясь на внутренние убеждения. Это свидетельствует о минимальной психологической адаптированности студентов к условиям высшего образования.

Анализ шкал «Позитивные отношения», «Цель в жизни» и «Самопринятие», находящихся в среднем диапазоне свидетельствует о базовой адаптации студентов-лингвистов и наличии у них умеренно выраженных личностных ресурсов.

Показатели «Самопринятия» находятся на том уровне, который позволяет студентам воспринимать свои ошибки и неудачи, как часть образовательного процесса, а не как катастрофу.

Аналогично, «Позитивные отношения» достаточно развиты, что обеспечивает студентам формирование теплых, поддерживающих связей как с одногруппниками, так и с преподавателями.

Умеренные показатели «Цели в жизни» указывают на лёгкую неуверенность в будущем: студенты не до конца уверены в том, кем станут после окончания вуза.

Полученные результаты демонстрируют, что психологическое благополучие студентов-лингвистов находится на этапе активного формирования. Наиболее выраженные компоненты – «Личностный рост» и «Автономия» – отражают направленность на развитие, познание и самостоятельность.

Средние показатели «Позитивные отношения», «Цель в жизни» и «Самопринятие» указывают на необходимость формирования у студентов навыков укрепления способности к построению успешных межличностных связей, самоподдержки и развития устойчивости в профессиональном самоопределении.

Работу над компонентом «Управление средой», показатели которого оказались наиболее близки к низкому уровню, необходимо поставить в приоритет и направить на навыки контроля и организации в академической среде.

Результаты эмпирического исследования позволяют заключить, что психологическое благополучие студентов-лингвистов старших курсов имеет преимущественно средний уровень при выраженной ориентации на развитие и достижение учебных целей и относительной уязвимости в области автономии, самопринятия и ощущения управляемости собственной учебной жизнью. Полученные данные задали основу для разработки адресных программ психологической поддержки, направленных на укрепление указанных компонентов благополучия в условиях вузовской образовательной среды.

Разрабатываемая модель психологической поддержки направлена на развитие компонентов психологического благополучия студентов-лингвистов посредством интеграции элементов программы MBSR Дж. Кабат-Зинна с компонентной структурой благополучия в понимании К. Рифф. Логика построения модели основывается на принципе поступательного движения от внутренних компонентов благополучия (самопринятие, автономия) к тем, которые определяют внешнюю активность обучающихся, связанную с целеполаганием и межличностными отношениями, что соответствует как структуре эвдемонической модели Рифф, так и этапности оригинальной восьминедельной программы MBSR (Рисунок 3).

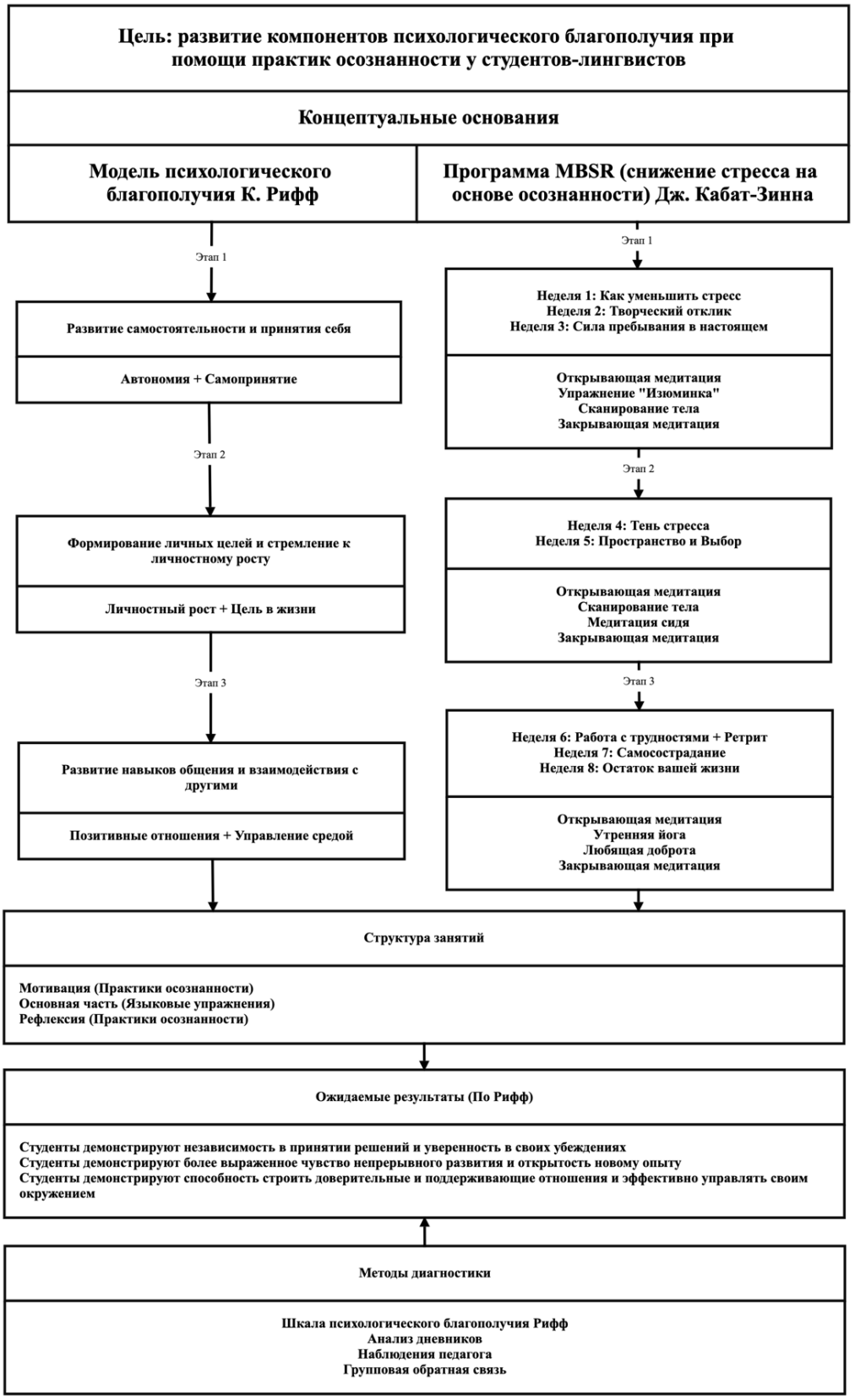

Рисунок 3 - Модель развития компонентов психологического благополучия студентов-лингвистов при помощи практик осознанности (mindfulness), адаптированных к структуре модели К. Рифф и логике программы MBSR Дж. Кабат-Зинна

В модели выделено шесть блоков, каждый из которых соотнесён с определённой неделей программы осознанности и содержит комплекс практик, направленных на формирование соответствующего компонента благополучия. Практики распределены по принципу возрастания сложности: от базовых упражнений на телесную осознанность и наблюдение за дыханием – к техникам управления эмоциями, осознанного общения и смысловой рефлексии. Такое распределение позволяет создать плавный переход от развития навыков саморегуляции к формированию устойчивых паттернов поведения и межличностного взаимодействия.

Особенностью модели является её адаптация под образовательный контекст подготовки студентов-лингвистов, учитывающий высокую когнитивную нагрузку, специфику языковой тревожности и необходимость постоянной речевой активности на иностранном языке. Практики MBSR интегрируются в учебный процесс: занятия проводятся 2–3 раза в неделю в рамках пары, что позволяет студентам регулярно отрабатывать навыки осознанности в естественных условиях учебной среды. Для обеспечения глубины рефлексии предусмотрено ведение дневников осознанности, куда обучающиеся фиксируют эмоциональные реакции, изменения внимания и осознания, возникающие трудности и успехи

Каждый блок модели включает комплекс упражнений, направленных на развитие определённого компонента благополучия. Первые недели направлены на повышение самопринятия за счёт внимания к телесным ощущениям и наблюдения за собственными реакциями; третий блок позволяет развивать автономию через тренинг самоконтроля; четвёртый способствует усилению навыков управления средой; шестой – формирует устойчивое ценностное целеполагание, а завершающий блок направлен на развитие позитивных отношений через практики осознанного общения и доброжелательности. Таким образом, модель создаёт условия для комплексного и поэтапного развития ключевых компонентов благополучия, что обеспечивает её эффективность и соответствие специфике профессиональной подготовки студентов-лингвистов (Таблица 1).

Таблица 1 - Ожидаемые результаты реализации модели

Компонент благополучия (К. Рифф)	**Неделя MBSR**	**Ожидаемые психологические результаты**	**Ожидаемые учебно-поведенческие изменения**
1. Самопринятие	Недели 1–2	Снижение уровня внутренней критики, повышение осознанности телесных и эмоциональных состояний; формирование более устойчивого ощущения собственной ценности	Снижение языковой тревожности при устных ответах, уменьшение страха ошибки, повышение уверенности в речевой деятельности
2. Автономия	Неделя 3	Развитие навыков управления автоматическими реакциями; повышение способности принимать решения, опираясь на собственные ценности	Улучшение саморегуляции в условиях перегруженности, более уверенное выполнение самостоятельных заданий, повышение ответственности за учебный результат
3. Управление окружением	Недели 4–5	Освоение стратегий осознанного распределения времени, снижение стресса от учебных требований, повышение чувства контроля	Более эффективная организация подготовки к переводческим заданиям, контроль над перегрузкой, увеличение продуктивности при работе с большими текстами

Компонент благополучия (К. Рифф)	Неделя MBSR	Ожидаемые психологические результаты	Ожидаемые учебно-поведенческие изменения
4. Цель в жизни	Неделя 6	Уточнение личных и профессиональных целей, повышение мотивации, укрепление смысловой направленности	Более чёткое понимание профессиональной траектории, снижение неопределённости относительно будущей деятельности в сфере лингвистики
5. Личностный рост	Неделя 7	Повышение готовности к освоению нового, развитие когнитивной гибкости, стрессоустойчивости	Более позитивная реакция на трудности обучения, повышение интереса к сложным языковым задачам, готовность к межкультурным коммуникационным вызовам
6. Позитивные отношения	Неделя 8	Развитие эмпатии, доверия, доброжелательности, улучшение качества взаимодействия в группе	Улучшение качества командных переводческих работ, повышение эффективности межличностного взаимодействия, снижение конфликтности

Заключение

Проведенное эмпирическое исследование подтвердило гипотезу: общий уровень психологического благополучия студентов-лингвистов старших курсов находится в пределах среднего диапазона по всем шести компонентам модели К. Рифф.

Анализ профиля показал, что студенты обладают базовой психологической адаптированностью, где наиболее выраженными являются ресурсы Личностного роста и Автономии. Это отражает их стремление к саморазвитию, освоению нового опыта и умеренную независимость в суждениях.

Результаты проведённого опроса подтвердили, что уровень психологического благополучия студентов-лингвистов старших курсов в целом соответствует средней зоне, однако имеет выраженную асимметрию: наиболее развитыми оказались компоненты «Личностный рост» и «Автономия», тогда как показатели «Управления окружением», «Самопринятия» и частично «Цели в жизни» проявили относительную уязвимость. Студенты демонстрируют высокий потенциал развития, внутреннюю ориентацию на самообразование и улучшение профессиональных навыков, но при этом испытывают затруднения в регулировании эмоционального состояния, преодолении когнитивной и речевой нагрузки, а также в организации учебной деятельности в условиях высокой интенсивности образовательного процесса.

Полученные данные указывают на необходимость целенаправленной психологической поддержки, ориентированной на повышение саморегуляции, устойчивости к языковой тревожности и укрепление навыков управления учебной средой. Разработанная модель развития психологического благополучия, основанная на интеграции практик осознанности с компонентами модели К. Рифф, отвечает выявленным потребностям: её структура позволяет адресно воздействовать на уязвимые компоненты благополучия и поддерживать те элементы, которые уже развиты. Таким образом, модель может служить эффективным инструментом

повышения психологической устойчивости студентов-лингвистов, улучшения качества их обучения и формирования более гармоничной образовательной среды.

Библиография

1. Реан А.А., Ставцев А.А., Кузьмин Р.Г. Психологическое благополучие и профессиональное выгорание в контексте специфики профессиональной деятельности педагога // Альманах Института коррекционной педагогики. 2024. № 55. URL: https://alldef.ru/ru/articles/almanac-55/psychological-well-being-and-professional-burnout-in-the-context-of-the-specifics-of-a-teacher
2. Рябинкина А.Н., Савва Н.М. Социально-психологическое самочувствие студентов: результаты социологического исследования // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 176-187. URL: http://pp-obr.ru/wp-content/uploads/2023/05/2023-1-176.pdf
3. Diener E. Subjective well-being // Psychological Bulletin. 1984. Vol. 95, No. 3. P. 542-575.
4. Kabat-Zinn J. Wherever You Go There You Are. 10th ed. New York: Hyperion, 2005.
5. Kahneman D., Diener E., Schwarz N. (Eds.). Well-being: The foundations of hedonic psychology. New York: Russell Sage Foundation, 1999. 615 p.
6. Ryan R.M., Deci E.L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York: Guilford Press, 2017. 752 p.
7. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 57, No. 6. P. 1069-1081.
8. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The Structure of Psychological Well-Being Revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69, No. 4. P. 719-727. DOI: 10.1037/0022-3514.69.4.719.
9. Waterman A.S. Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment // Journal of Personality and Social Psychology. 1993. Vol. 64, No. 4. P. 678-691. DOI: 10.1037/0022-3514.64.4.678.
10. Yu Q. Foreign language anxiety research in System between 2004 and 2023: looking back and looking forward // Frontiers in Psychology. 2024. Vol. 15. Article 1373290. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1373290.

Psychological Well-Being of Linguistics Students

Vera M. Khodzhaeva

Master's Student in
"Applied Pedagogy of Higher Education",
University of Tyumen,
625003, 6, Volodarskogo str., Tyumen, Russian Federation;
e-mail: mjxoolqk@yandex.ru

Abstract

In recent years, there has been a decline in the level of subjective well-being among higher education students, which is particularly relevant for those studying in the field of "Linguistics" due to high cognitive load, language anxiety, and the need for constant speech activity. The aim of the study is to determine the features of the psychological well-being of senior-year linguistics students and substantiate the need to develop models of targeted psychological support. An empirical study conducted among 102 students of the University of Tyumen using the C. Ryff Scales of Psychological Well-Being showed that the overall level of well-being is within the average range, with the components "Autonomy" and "Personal Growth" being most pronounced, while "Environmental Mastery" and "Self-Acceptance" show relative vulnerability. Based on the data obtained, a model for developing the psychological well-being of linguistics students was developed,

integrating components of C. Ryff's model and the stages of J. Kabat-Zinn's MBSR program. The model assumes the gradual development of skills in self-regulation, emotional stability, goal-setting, and interpersonal interaction. The expected results of implementing the model and its significance for increasing the psychological resilience of students are presented.

For citation

Khodzhaeva V.M. (2026) Psikhologicheskoye blagopoluchiye studentov-lingvistov [Psychological Well-Being of Linguistics Students]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 273-282. DOI: 10.34670/AR.2026.40.56.031

Keywords

Psychological well-being, Carol Ryff's model, linguistics students, mindfulness, MBSR, language anxiety, emotional stability, higher education, self-regulation.

References

1. Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542-575.
2. Kabat-Zinn, J. (2005). *Wherever you go there you are* (10th ed.). Hyperion.
3. Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (Eds.). (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. Russell Sage Foundation.
4. Rean, A. A., Stavtsev, A. A., & Kuzmin, R. G. (2024). Psikhologicheskoe blagopoluchie i professional'noe vygoranie v kontekste spetsifiki professional'noy deyatel'nosti pedagoga [Psychological well-being and professional burnout in the context of the specifics of a teacher's professional activity]. *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*, (55). Retrieved from https://alldef.ru/ru/articles/almanac-55/psychological-well-being-and-professional-burnout-in-the-context-of-the-specifics-of-a-teacher
5. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
6. Ryabinkina, A. N., & Savva, N. M. (2023). Sotsial'no-psikhologicheskoe samochuvstvie studentov: rezul'taty sotsiologicheskogo issledovaniya [Social and psychological well-being of students: Results of a sociological study]. *Pedagogy and Psychology of Education*, (1), 176-187. Retrieved from http://pp-obr.ru/wp-content/uploads/2023/05/2023-1-176.pdf
7. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069-1081.
8. Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(4), 719-727. https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719
9. Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*(4), 678-691. https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678
10. Yu, Q. (2024). Foreign language anxiety research in System between 2004 and 2023: looking back and looking forward. *Frontiers in Psychology, 15*, Article 1373290. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1373290

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 37 **DOI: 10.34670/AR.2026.95.20.032**

Адаптация студентов первого курса к учебным занятиям в спортивном вузе

Дашдамирова Ирина Валерьевна

Старший преподаватель,
Смоленский государственный университет спорта,
214018, Российская Федерация, Смоленск, просп. Гагарина, 23;
e-mail: info@sgus.ru

Лобанова Ирина Владимировна

Старший преподаватель,
Смоленский государственный университет спорта,
214018, Российская Федерация, Смоленск, просп. Гагарина, 23;
e-mail: analitikarodis@yandex.ru

Шукаева Елена Михайловна

Старший преподаватель,
Смоленский государственный университет спорта,
214018, Российская Федерация, Смоленск, просп. Гагарина, 23;
e-mail: rodispublishing@yandex.ru

Аннотация

На современном этапе высшие учебные заведения обеспечивают решение комплекса социально-значимых задач. В частности, речь идет об обеспечении социализации личности студентов, развитии их профориентационного потенциала. В обозначенном контексте первостепенное значение приобретает вопрос учебной адаптации. В статье представлены результаты анкетирования, проведенного среди студентов 1 курса Смоленского государственного университета спорта. В ходе анкетирования были рассмотрены факторы, влияющие на адаптацию студентов первого курса к обучению в спортивном вузе. В рамках научной статьи обеспечен анализ литературы, доктринальных взглядов, оценок и позиций по вопросу прохождения адаптационных процессов в российских вузах. Анализ научно-исследовательской литературы показал, что вопросы адаптации студентов-первокурсников рассматриваются достаточно часто и подробно. Однако результаты нашего исследования позволяют выделить целый ряд аспектов воспитательного и учебного процессов в спортивном вузе, которые представляются очень важными и требующими полной реализации. Исследование позволило выявить наиболее острые проблемы в личностном развитии первокурсников, с которыми они сталкиваются на первых этапах обучения. Выполненный анализ показывает, что на сегодняшний день существует актуальная потребность в проработке данного вопроса.

Для цитирования в научных исследованиях

Дащдамирова И.В., Лобанова И.В., Шукаева Е.М. Адаптация студентов первого курса к учебным занятиям в спортивном вузе // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 283-290. DOI: 10.34670/AR.2026.95.20.032

Ключевые слова

Социализация в обществе, проблема адаптации, студент-первокурсник, спортивный вуз, личностное развитие, учебная адаптация, психологическая поддержка.

Введение

Поступление в высшее учебное заведение представляет собой новый этап в жизни студентов-первокурсников. Объясняется это рядом проблем начального периода процесса обучения, одной из которых является проблема адаптации и привыкания студентов к новому образу жизни, новому коллективу, новым образовательным и бытовым условиям. Активные дискуссии в данном направлении имеют место быть в связи с тем, что адаптация первокурсников является достаточно сложным и многоступенчатым процессом, в который вовлечены все ресурсы организма, и социальные, и физические.

Актуальность данной проблемы обосновывается множеством факторов. Вместе с тем, ключевым из них видится объективная потребность в обеспечении повышенного уровня адаптации студентов, поступающих на первый курс в вузы соответствующей направленности. Речь идет об адаптации к тем новым социальным и образовательным условиям, которые детерминированы таким поступлением.

Современная педагогическая наука, изучающая принципы высшего образования, уделяет большое внимание исследованию проблемы адаптации студентов к условиям обучения в высшей школе [Гречкина, 2017; Раевская, 2014]. Исследования в данной области показывают недостаточную изученность психолого-педагогических причин, которые вызывают трудности социально-психологической адаптации первокурсников.

Образовательный процесс в спортивном вузе – это процесс, в котором задействованы не только первокурсники, но и профессорско-преподавательский состав, тренеры, администрация университета, сотрудники. И все они отмечают адаптации первого года обучения на дальнейший учебный, научный, социальный успех студентов и, как следствие – их будущей карьеры.

Изложенное позволяет сделать вывод о высокой степени значимости процесса адаптации, включении ее в общий социальный режим профессионализации студентов. Без реализации данного режима представить себе эффективный педагогический процесс просто невозможно. В этой связи, особую обеспокоенность вызывает та ситуация, в рамках которой диагностируется отсутствие необходимых адаптационных условий во многих спортивных вузах страны. Объясняется это отсутствием целенаправленной работы со стороны преподавателей и администрации вуза по преодолению студентами трудностей адаптации на первом году обучения в спортивном вузе.

Поступив в вуз, молодые люди оказываются в абсолютно непривычной для них среде, жизненных условиях. По мнению Неясовой Ю.А., процесс адаптации протекает как

приспособление к новой системе обучения, изменениям условий труда и отдыха, к вхождению в студенческий коллектив и сопровождается существенной перестройкой жизни, психологических состояний студента [Неясова, 2014, с. 1599]. В этой связи, необходимо создание комплекса социально-значимых условий, претворение в жизнь которых приведет к повышению эффективности адаптационного процесса. Речь в данном случае идет о таких условиях, как:

– Создание обстановки дружественности, взаимной помощи и взаимной поддержки друг другу;
– Обеспечение возможности профессионализации в процессе обучения;
– Создание и обеспечение деятельности кружков и секций различной направленности;
– Научение навыку планирования и организации учебного процесса, досуга;
– Научение первичным и вторичным навыкам самостоятельной работы и обучения.

Перечисленные условия – далеко не единственные в системе адаптационной работы. Однако они видятся нам основными, фундаментальными, на базе которых следует строить всю дальнейшую работу в исследуемом направлении.

Проблемами адаптации студентов в вузе занимался целый ряд ученых: Л.Н. Акулова, А.А. Виноградова, Л.Ю. Гречкина, Е.М. Земцова, Т.А. Калугина, Ю.А. Неясова, Е.А. Раевская, Т.П. Хохлова, К.С. Чернова и др. В их исследованиях данные вопросы рассматривались с точки зрения адаптации студентов, обучающихся в профильных классах [Хохлова, 2009]; адаптации студентов в вузах узкой направленности (например, вузы физической культуры и спорта) [Акулова, Лобачев, Бугаков, 2008]; адаптации студентов, проживающих до поступления в небольших городах, при обучении в крупных мегаполисах [Калугина, 2018; Чернова, 2025]; и т.д. Как указывают ученые, адаптация студентов как основа конкурентоспособности специалиста влияет на на уровень образования студентов, т.к. «конкурентоспособными могут быть только образованные люди» [Земцова, 2012, с. 146]. Однако исследований вопросов учебной адаптации студентов в условиях разноуровневого мотивационного и образовательного коллектива первокурсников недостаточно.

Кроме того, актуальность заявленной темы исследования обоснована разноплановым характером процесса адаптации первокурсников спортивного вуза [Виноградова, 2008]. В качестве составляющих адаптации выделяются: психологическая, социальная, физиологическая, социально-психологическая адаптация, адаптация к учебной деятельности и к группе.

Результатом процесса адаптации выступает достижение высоких показателей в учебе и спорте, а также стабилизация физиологического и соматического состояния и здоровья студента. В рамках данной деятельности возможно также достичь такого результата, как повышение готовности студента к трансформационными и даже в некоторой степени революционным условиям, которые связаны с поступлением в спортивный вуз. Другими словами – адаптированность студента к новой социальной роли со всеми вытекающими особенностями.

Цель исследования – изучение сущности и процесса адаптации студентов-первокурсников к обучению в спортивном вузе на примере занятий по русскому и английскому языкам.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи исследования:

- проанализировать научно-методическую литературу по проблеме адаптации студентов

первого курса к обучению в спортивном вузе;

- выявить факторы, влияющие на адаптацию студентов первого курса к обучению в спортивном вузе;

- определить условия успешной адаптации студентов первого курса к обучению в спортивном вузе;

- провести анкетирование студентов первого курса и сделать соответствующие выводы.

В ходе исследования применялись следующие методы: теоретические методы исследования, эмпирические методы исследования, методы математической статистики.

Изложение основного материала

Исследование проводилось в 2024/25 учебном году. В исследовании принимали участие студенты 1 курса Смоленского государственного университета спорта (ФГБОУ ВО «СГУС») очной формы обучения факультета физической культуры, спорта и образовательных технологий (220 человек). В ходе исследования, направленного на выявление факторов, влияющих на адаптацию студентов первого курса к обучению в спортивном вузе, определение условий успешной адаптации студентов первого курса к обучению в спортивном вузе было проведено анкетирование среди студентов СГУС. Опрос проводился анонимно в процессе занятий по русскому и английскому языкам, возраст респондентов составил 17-21 год.

Показателями адаптации выступала организованность, любознательность, активность, а также возможные трудности, испытываемые студентами в процессе адаптации.

Результаты анкетирования показали, что у большинства опрошенных первокурсников уровень любознательности имеет низкий показатель – 21%. Как показывает практика преподавания в спортивном вузе, у студентов с низким уровнем любознательности соответственно снижена настойчивость в учебе, они необщительны, их недостаточно интересуют профессиональные знания, учащиеся затрудняются выбрать для себя главное в учебе и разумно распределить усилия на пути к достижению учебных целей. Средний уровень любознательности наблюдается у 61% опрошенных. Этот показатель говорит о большей рациональности первокурсников, иногда они отдают предпочтение более значимым в отличие от учебы делам, выполнение домашних работ рассматривается ими не строго обязательно. 18% первокурсников учатся с интересом, проявляя инициативу.

На вопрос о степени организованности получены данные, свидетельствующие о слабо развитых мотивационно-смысловых параметрах организованности (13%). Это проявляется в не очень высоких учебных, поведенческих показателях, плохо выполненных домашних заданиях, что приводит к низким итоговым оценкам. У 54% опрошенных имеются средние показатели, которые объясняют необходимость выполнения сразу несколько учебных и личных дел. Это приводит к тому, что учебная деятельность у таких студентов стоит не всегда на первом месте, но на нее хватает сил и времени. 33% первокурсников показали высокий уровень организованности. Эти студенты характеризуются настойчивостью, стремлением к общению. Они хорошо посещают лекции и практические занятия. В учебе уверены.

13% респондентов малоактивны, но несмотря на различные трудности в быту, учебе, общественной жизни, достаточно успешны в учебе. Пропускают периодически учебные занятия и неохотно участвуют в общественной жизни университета. Большинство студентов (72%) настойчивы, общительны, но особых успехов в учебе не проявляют. И только 17%

первокурсников показывают максимальные показатели в обучении и общественной жизни.

Таким образом, результаты, полученные в ходе анкетирования, показали средний уровень сформированности любознательности (61%), организованности (54 %) и активности (72 %) респондентов, находящихся на стадии адаптации к условиям новой учебной деятельности первого года обучения в спортивном вузе.

На вопрос «Оцените Вашу адаптированность в группе», студенты-первокурсники показали следующие результаты. Трудности при общении с сокурсниками имеют 25% опрошенных. Указанные трудности проявляются в сложностях взаимоотношений, понимании друг друга, взаимовыручки. Часто взгляды первокурсника не находят поддержки среди однокурсников. Однако гораздо больший процент респондентов (75%) считают свое положение в группе комфортным. При возникших трудностях легко обращаются за помощью, проявляют инициативу.

На вопрос «Испытываете ли Вы трудности с учебой?», только 10% дали положительный ответ, отметив при этом, что испытывают трудности с такими учебными видами деятельности, как выполнение учебных заданий и освоение учебных дисциплин. За помощью ни к друзьям, ни к преподавателям не обращаются. Дополнительная помощь и консультации по учебным дисциплинам необходимы 68% первокурсников. В то время как 22% студентов с легкостью осваивают учебные предметы. При необходимости обращаются за помощью к однокурсникам и преподавателям.

На вопрос «Готовы ли Вы к лекционным занятиям?», большинство первокурсников (82%) ответили «да», 15% испытывают некоторые затруднения и 3% испытывают значимые трудности.

Важным аспектом в процессе адаптации является то, насколько комфортно чувствует себя студент в новом для него коллективе. Большинство первокурсников (94%) отмечают, что комфортно чувствуют себя в группе, 6% студентов испытывают некоторый дискомфорт.

Первокурсники на вопрос «Какие эмоции и чувства Вы испытываете в последнее время?» ответили интерес (48%), воодушевление (15%), тревога (11%), огорчение (8%), безразличие (2%).

Результат на вопрос «Часто ли Вы устаете после занятий в университете» показал, что 78% опрошенных почти никогда не устают, 22% первокурсников отметили, что устают иногда.

Около 58% опрошенных первокурсников говорят, что не испытывают трудностей, не скучают, не испытывают негативных эмоций, проживая отдельно от родителей. 32% студентов испытывают время от времени некоторые сложности, а 10% респондентов испытывают трудности, проживая вдали от родителей.

Таким образом, в рамках проведенного исследования, непосредственного достижения поставленной цели, нами сделан вывод о следующих основных сложностях и трудностях, с которыми сталкиваются студенты в первый год своего обучения в спортивном вузе:

– Наличие объективных и субъективных барьеров в освоении новых дисциплин;
– Кратный рост нагрузки, как в связи с проведением занятий, так и в следствие иных видов деятельности;
– Сложность социализации в рамках нового учебного коллектива;
– Сложности взаимоотношений с преподавателями.

Категорически отрицают необходимость психологической помощи только 25% респондентов. В то время как такой же процент опрошенных (25%) затруднились с ответом на

вопрос о необходимости психологической помощи. Однако большая часть студентов первого курса (50%) готовы принять психологическую помощь в первую очередь при решении проблем преодоления стресса перед первой сессией, вхождения в новый коллектив, сплочения учебной групп, решения личностных проблем.

Результаты анкетирования показали, что собственные черты характера и способности, например, как: общительность, доброжелательность, чувство юмора помогли адаптироваться к новым условиям обучения 38% первокурсников. 65% респондентов считают, что освоиться в новых условиях им помогли товарищи по группе. К сожалению, только в единичных анкетах было отмечено, что в адаптационный период студенты рассчитывают на поддержку преподавателей.

Заключение

Подводя итог, можем отметить следующее. Очевидно, что студенты сталкиваются с многочисленными трудностями в рамках первого года своего обучения. Среди таких сложностей выступают: наличие объективных и субъективных барьеров в освоении новых дисциплин; кратный рост нагрузки, как в связи с проведением занятий, так и в следствие иных видов деятельности; сложность социализации в рамках нового учебного коллектива; сложности взаимоотношений с преподавателями.

Очевидно, что без налаженного и системного адаптационного процесса обеспечить дальнейшую учебу и усвоение программы обучения на высоком уровне невозможно. Поэтому на сегодняшний день требуется дальнейшая разработка средств повышения качества подготовки студентов к тем, безусловно, сложным обстоятельствам, которые вызваны поступлением в вуз.

Библиография

1. Акулова Л.Н., Лобачев В.В., Бугаков А.И. Адаптация студентов факультета физической культуры к условиям обучения в высшей школе // Ученые записки. 2008. № 5 (39). С. 7-11.
2. Виноградова А.А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2008. № 3. С. 37-48.
3. Гречкина Л.Ю. Изучение процесса адаптации студентов вуза // Вестник Бурятского государственного университета. 2017. № 1. С. 3-9.
4. Земцова Е.М. Адаптация студентов младших курсов к вузу как основа будущей конкурентоспособности специалиста // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2012. № 26. С. 146-148.
5. Калугина Т.А. Социальная адаптация иногородних студентов к вузовской среде // Известия Саратовского университета. Новая Серия. Социология. Политология. 2018. Т. 18, вып. 3. С. 279-286.
6. Неясова Ю.А. Особенности адаптации студентов младших курсов специальности биохимия // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции, Оренбург, 29-31 января 2014 года. Оренбург: ООО ИПК "Университет", 2014. С. 1598-1601.
7. Раевская Е.А. Адаптация студентов первого курса в высшем учебном заведении: опыт, проблемы, перспективы (на примере Петрозаводского государственного университета) // Непрерывное образование: опыт Петрозаводского государственного университета: сборник научных статей / науч. ред. И.А. Колесникова. Петрозаводск: Петрозаводский государственный университет, 2014. Вып. 2. С. 72-91.
8. Хохлова Т.П. Педагогическое сопровождение адаптации учащихся профильных классов к профессиональному образованию: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Омск, 2009. 23 с.
9. Чернова К.С. Проблемы адаптации приезжих студентов // Молодой ученый. 2025. № 20 (571). С. 135-138.

Adaptation of First-Year Students to Academic Studies at a Sports University

Irina V. Dashdamirova

Senior Lecturer,
Smolensk State University of Sports,
214018, 23, Gagarin ave., Smolensk, Russian Federation;
e-mail: info@sgus.ru

Irina V. Lobanova

Senior Lecturer,
Smolensk State University of Sports,
214018, 23, Gagarin ave., Smolensk, Russian Federation;
e-mail: analitikarodis@yandex.ru

Elena M. Shukaeva

Senior Lecturer,
Smolensk State University of Sports,
214018, 23, Gagarin ave., Smolensk, Russian Federation;
e-mail: rodispublishing@yandex.ru

Abstract

At the present stage, higher educational institutions ensure the solution of a complex of socially significant tasks. In particular, we are talking about ensuring the socialization of students' personalities and the development of their career guidance potential. In this context, the issue of academic adaptation becomes of paramount importance. The article presents the results of a survey conducted among first-year students of Smolensk State University of Sports. The survey examined the factors influencing the adaptation of first-year students to studying at a sports university. Within the framework of the scientific article, an analysis of literature, doctrinal views, assessments, and positions on the issue of undergoing adaptation processes in Russian universities is provided. The analysis of research literature showed that the issues of adaptation of first-year students are considered quite often and in detail. However, the results of our study allow us to identify a number of aspects of the educational and training processes at a sports university that seem very important and require full implementation. The study made it possible to identify the most acute problems in the personal development of first-year students that they encounter at the initial stages of their studies. The performed analysis shows that today there is an urgent need to address this issue.

For citation

Dashdamirova I.V., Lobanova I.V., Shukaeva E.M. (2026) Adaptatsiya studentov pervogo kursa k uchebnym zanyatiyam v sportivnom vuze [Adaptation of First-Year Students to Academic Studies at a Sports University]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 283-290. DOI: 10.34670/AR.2026.95.20.032

Keywords

Socialization in society, problem of adaptation, first-year student, sports university, personal development, academic adaptation, psychological support.

References

1. Akulova, L. N., Lobachev, V. V., & Bugakov, A. I. (2008). Adaptatsiya studentov fakul'teta fizicheskoy kul'tury k usloviyam obucheniya v vysshey shkole [Adaptation of students of the Faculty of Physical Culture to the conditions of higher education]. Scientific Notes, (5), 7-11.
2. Chernova, K. S. (2025). Problemy adaptatsii priezzhikh studentov [Problems of adaptation of non-resident students]. Young Scientist, (20), 135-138.
3. Grechkina, L. Yu. (2017). Izuchenie protsessa adaptatsii studentov vuza [Studying the process of adaptation of university students]. Bulletin of Buryat State University, (1), 3-9.
4. Kalugina, T. A. (2018). Sotsial'naya adaptatsiya inogorodnikh studentov k vuzovskoy srede [Social adaptation of non-resident students to the university environment]. Izvestiya of Saratov University. New Series. Sociology. Politology, 18(3), 279-286.
5. Khokhlova, T. P. (2009). Pedagogicheskoe soprovozhdenie adaptatsii uchashchikhsya profil'nykh klassov k professional'nomu obrazovaniyu [Pedagogical support of adaptation of specialized classes students to professional education] [Abstract of PhD dissertation]. Omsk.
6. Neyasova, Yu. A. (2014). Osobennosti adaptatsii studentov mladshikh kursov spetsial'nosti biokhimiya [Features of adaptation of junior students of the biochemistry specialty]. In Universitetskiy kompleks kak regional'nyy tsentr obrazovaniya, nauki i kul'tury: materialy Vserossiyskoy nauchno-metodicheskoy konferentsii (pp. 1598-1601). Orenburg: Universitet.
7. Raevskaya, E. A. (2014). Adaptatsiya studentov pervogo kursa v vysshem uchebnom zavedenii: opyt, problemy, perspektivy (na primere Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta) [Adaptation of first-year students in higher education: experience, problems, prospects (on the example of Petrozavodsk State University)]. In I. A. Kolesnikova (Ed.), Nepreryvnoe obrazovanie: opyt Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta (Issue 2, pp. 72-91). Petrozavodsk: Petrozavodsk State University.
8. Vinogradova, A. A. (2008). Adaptatsiya studentov mladshikh kursov k obucheniyu v vuze [Adaptation of junior students to studying at a university]. Education and Science. Bulletin of the Ural Branch of the Russian Academy of Education, (3), 37-48.
9. Zemtsova, E. M. (2012). Adaptatsiya studentov mladshikh kursov k vuzu kak osnova budushchey konkurentosposobnosti spetsialista [Adaptation of junior students to university as a basis for future competitiveness of a specialist]. Bulletin of South Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences, (26), 146-148.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 351.74:37.017.4 **DOI: 10.34670/AR.2026.53.10.033**

Политико-воспитательная составляющая наставничества в органах внутренних дел на современном этапе развития государства

Смородина Виктория Анатольевна

Кандидат юридических наук,
преподаватель курсов гражданской
обороны Петроградского района города Санкт-Петербурга,
Учебно-методический центр по гражданской обороне,
чрезвычайным ситуациям и пожарной безопасности,
197101, Российская Федерация, Санкт-Петербург, Кронверкская ул., 5;
e-mail: smorodina_svu@yandex.ru

Силкин Николай Николаевич

Доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры физической
подготовки и прикладных единоборств,
Санкт-Петербургский университет МВД России,
198206, Российская Федерация, Санкт-Петербург, Летчика Пилютова ул., 1;
e-mail: silkin_nn@mail.ru

Никишкин Александр Владимирович

Кандидат юридических наук,
доцент кафедры физической
подготовки и прикладных единоборств,
Санкт-Петербургский университет МВД России,
198206, Российская Федерация, Санкт-Петербург, Летчика Пилютова ул., 1;
e-mail: niksa78@yandex.ru

Шабловский Святослав Александрович

Курсант факультета подготовки
сотрудников для следственных подразделений,
Санкт-Петербургский университет МВД России,
198206, Российская Федерация, Санкт-Петербург, Летчика Пилютова ул., 1;
e-mail: typichniytrol@yandex.ru

Аннотация

В статье авторами рассматривается вопрос обновления подходов к институту наставничества в органах внутренних дел Российской Федерации на основе актуальных

нормативных правовых актов, значение наставничества в воспитании молодых сотрудников, роль ветеранских организаций. Авторы полагают, что в наставническую деятельность в сфере прохождения службы (организация индивидуального обучения) необходимо внести кардинальные изменения, касающиеся возвращения в перечень обязанностей наставника положений, связанных с воспитанием молодого поколения сотрудников полиции и развитием у них профессионально-важных качеств, интереса к профессии; необходимо определить требования к личности самого наставника, его личностным, деловым качествам, морально-этическому облику; определить требования к итогам наставничества, касаемо не только обученности, но и отношения к служебным обязанностям и морально-деловым качествам.

Для цитирования в научных исследованиях

Смородина В.А., Силкин Н.Н., Никишкин А.В., Шабловский С.А. Политико-воспитательная составляющая наставничества в органах внутренних дел на современном этапе развития государства // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 291-300. DOI: 10.34670/AR.2026.53.10.033

Ключевые слова

Духовно-нравственные ценности, государственно-патриотическое мировоззрение, профессиональная деятельность, политико-воспитательная работа, общероссийская гражданская идентичность, наставничество, наставник, органы внутренних дел, управление персоналом, государственная служба, патриотизм, ветеранские организации.

Введение

Важность и своевременность обсуждения вопроса политико-воспитательной составляющей наставничества в органах внутренних дел Российской Федерации, на современном этапе развития государства обусловлена несколькими обстоятельствами:

– во-первых 2023 год был объявлен Президентом Российской Федерации В.В. Путиным годом педагога и наставника. На сегодняшний день этому направлению деятельности в нашей стране уделяется особое внимание. Наставничество служит механизмом организации работы с молодежью, в том числе - с теми, кто делает первые шаги в сфере профессиональной деятельности, направлено на развитие личности, адаптацию в современном обществе и в трудовом коллективе, помогает *формировать приверженность* традиционным российским духовно-нравственным ценностям, развитию профессиональной культуры, противодействию деструктивной идеологии;

– во-вторых с середины 2024 года система морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации вышла на новый уровень, поставив во главу угла новый вид морально-психологического обеспечения – политико-воспитательную работу, провозгласив среди прочих такие важнейшие принципы, как принцип опоры на традиционные российские духовно-нравственные ценности и преемственности в подходах, формах и методах морально-психологического обеспечения. Среди основных целей морально-психологического обеспечения - формирование у сотрудников государственно-патриотического мировоззрения, их воспитание в духе преданности Отечеству, личной ответственности за его историческую

судьбу, обеспечение глубокого понимания и поддержки личным составом политики, проводимой государством, а также закрепление в сознании сотрудников традиционных российских духовно-нравственных ценностей, общероссийской гражданской идентичности;

– в-третьих, с марта 2025 года в Трудовом кодексе Российской Федерации закреплен правовой статус наставничества, его условия и оплата; также рассматривается вопрос о закреплении видов наставничества, порядка назначения наставника и требований к его квалификации в локальном нормативном акте;

– в-четвертых, в мае 2025 года Правительством Российской Федерации была утверждена Концепции развития наставничества в Российской Федерации, определившая, что – наставничество, является институтом развития гражданского общества и направлено на развитие его человеческого капитала.

Таким образом, на данный момент вопросы организации наставничества в органах внутренних дел являются весьма актуальными. Если обратиться к исторической ретроспективе, то нужно отметить, что на этапе зарождения наставничества в органах внутренних дел в 70-80-х годах, в соответствующих нормативных актах говорилось об обязанностях наставника, связанных с воспитанием наставляемого, развитием у него профессионально-важных качеств, интереса к профессии сотрудника органов внутренних дел.

Однако после того как утратило силу Положение об организации наставничества в органах внутренних дел Российской Федерации, наставники потеряли свои воспитательные позиции. Во всех нормативных актах МВД России последнего времени, включая и Положение о порядке организации морально-психологического обеспечения, ничего не говорится об институте наставничества.

Основная часть

На современном этапе наставничество замыкается на процессе «индивидуального обучения» стажера (сотрудника), а его потенциал зачастую используется недостаточно эффективно. Термин «наставничество» в Порядке организации прохождения службы не используется; единственное требование, предъявляемое к наставнику — это то, что он назначается «из числа опытных сотрудников». Существующие механизмы организации наставничества зачастую сводятся к оформлению документов и передаче их в кадровое подразделение. Отметим, что аналогичный подход существует и в МЧС России.

Иначе обстоит дело в Вооруженных Силах Российской Федерации. Здесь наставничество справедливо отнесено к *индивидуальным формам военно-политической работы* (формам индивидуальной работы). При этом можно отметить, что Положением о наставничестве на государственной гражданской службе Российской Федерации среди целей наставничества предусмотрено «содействие профессиональному развитию гражданских служащих, направленному на формирование знаний и умений, необходимых для обеспечения служебной деятельности на высоком профессиональном уровне, и …*воспитание* добросовестного отношения к исполнению должностных обязанностей».

В то же время многообразие задач, стоящих перед МВД России на современном этапе, а также сложная обстановка оперативно-служебной деятельности, когда сотрудникам полиции приходится сталкиваться с разнообразными преступными проявлениями, включая деструктивное информационное воздействие, выдвигает новые требования к организации морально-психологического обеспечения, требует повышения эффективности политико-

воспитательной работы и, вместе с этим, пересмотра существующего подхода к организации наставничества в органах внутренних дел.

Существуют различные подходы к наставничеству. Так, в менеджменте наставничество — это современная технология, стратегический инструмент развития персонала. Еще несколько лет назад ученые говорили о том, что «один из ключевых принципов совершенствования кадровой технологии наставничества на государственной службе – это принцип обязательного достижения завершённости институционализации наставничества как базовой кадровой технологии в системе управления персоналом государственной службы и закрепления её эффективности решением задач дальнейшего совершенствования в процессе реализации кадровых стратегий государственных органов».

В свою очередь в педагогической науке наставничество и менторинг рассматривают как феномен, как явление и как технологии корпоративного обучения, кроме этого, сегодня в педагогическом процессе есть понятия тьюторства, коучинга, менторства и др., которые по своей сути являются формами наставничества.

В словаре С.И. Ожегова приводятся следующие толкования слов «наставник», «наставление»: «Наставить - научить кого-нибудь, чему-нибудь хорошему»; «Наставление - поучающее указание, нравоучение». «Наставник - учитель, руководитель, воспитатель». Эти толкования обращают нас к следующим понятиям — «учить» и «воспитывать». Поэтому важен для понимания наставничества тот факт, что оно тесно связано не только с обучением, но и с воспитанием.

На сегодняшний день Концепцией развития наставничества в Российской Федерации, наставничество определено как «социально-педагогическая технология сопровождения личностного и профессионального развития человека, формирования у него традиционных российских духовно-нравственных ценностей»; наставник понимается как «носитель значимого опыта, традиционных российских духовно-нравственных ценностей, осуществляющий наставничество в отношении наставляемого». Также четко определена цель наставничества: «развитие личности наставляемого, формирование у него трудолюбия, ответственного отношения к труду и его результатам, передача знаний, умений, навыков, формирование у наставляемого позитивного отношения и приверженности традиционным ценностям многонационального российского народа».

Концепцией развития наставничества определены *формы наставничества*: индивидуальная и коллективная («наставник - коллектив наставляемых», «коллектив наставников – наставляемый», «коллектив наставников - коллектив наставляемых»); и *виды наставничества*, среди которых:

– наставничество в молодежном и детско-взрослом коллективе;
– наставничество в сфере труда;
– лидерское наставничество;
– социальное наставничество;
– другие виды наставничества, которые могут регулироваться отдельными нормативными правовыми и локальными актами.

Таким образом, сегодня в системе МВД России назрела необходимость пересмотреть подходы к наставничеству, реализовав их в соответствии с данной Концепцией в системе ведомственных образовательных организаций, а также в сфере прохождения службы (организация индивидуального обучения).

Также необходим новый ведомственный подход к наставнической деятельности представителей общественных организаций и объединений ветеранов органов внутренних дел

и боевых действий, в том числе лиц, принимавших участие в специальной военной операции.

Вопросы воспитания у молодых сотрудников патриотизма, гражданской идентичности, любви к Отечеству, готовности их защищать интересы государства, сегодня как никогда актуальны. 5 ноября 2025 года на заседании Совета по межнациональным отношениям Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин подчеркнул, что «серьёзный, неквасной патриотизм может стать современной альтернативой советской идеологии».

Мнение о ведущей роли наставников из числа ветеранов в организации и проведении работы по патриотическому воспитанию, подтверждается работами ученых: заместитель председателя правления Общероссийской общественной организации ветеранов органов внутренних дел генерал-майор внутренней службы в отставке Виктор Бурыкин в своем выступлении на круглом столе организованном Координационным советом Международного союза «Содружество общественных организаций ветеранов (пенсионеров) независимых государств» в апреле 2023 года отмечал, что «более чем 30- летняя практика убедительно показывает, что институт ветеранских организаций с его огромным накопленным потенциалом положительных традиций и ценностей, профессионального опыта имеет непреходящее значение в решении задач укрепления кадрового потенциала органов внутренних дел».

В Санкт-Петербургском университете МВД России существуют давние традиции ветеранского наставничества, участия ветеранов органов внутренних дел в воспитательной работе с обучающимися. Так, при активном содействии ветеранов был разработан ряд методических материалов, обеспечивающих проведение знаковых воспитательно-патриотических мероприятий: методические материалы и Положение о проведении конкурса «Я люблю тебя, Россия, славное Отечество мое!»; Положения о «Патриотическом движении имени старшего лейтенанта милиции В.М. Новикова» и «Военно-историческом обществе курсантов и слушателей»; Приказ о создании поискового отряда «Урицк», деятельность которого направлена на поиск останков воинов 20 и 21 дивизий войск НКВД, сражавшихся на Красносельских рубежах г. Ленинграда, где расположен ныне университет.

Большую наставническую работу ведут ветераны Санкт-Петербургского университета МВД России в рамках организации мемориальных мероприятий и увековечения памяти погибших защитников правопорядка, привлекая к этому виду деятельности как обучающихся, так и молодых сотрудников.

Накоплен значительный опыт воспитания обучающихся в рамках образовательной деятельности, которым ветераны-наставники также активно делятся с молодыми преподавателями и обучающимися старших курсов.

С участием ветеранов в Санкт-Петербургском университете МВД России был организован целый ряд мероприятий к 80-летию Победы в Великой Отечественной войне. Это и поздравления, и чествование ветеранов органов внутренних дел - участников Великой Отечественной войны, в том числе ветеранов университета В.А. Берчикова и В.Я. Слепова; и оформление внутреннего и внешнего расположения площадки факультета подготовки сотрудников для подразделений по работе с личным составом; и подготовка с курсантами театрализованного рассказа о молодых сотрудниках милиции в блокадном Ленинграде с последующим показом этого мероприятия в подразделениях университета, перед суворовцами Санкт-Петербургского суворовского военного училища МВД России и кадетами профильных кадетских классов.

Авторы полагают, что необходимо систематизировать и обобщить накопленный опыт наставнической деятельности, в том числе - наставнического опыта ветеранской организации.

Также необходимо соотнести индивидуальную и коллективную форму наставничества с видами политико-воспитательной работы, систематизированным по объектам воспитания (индивидуальная; с группами сотрудников; с отдельными категориями сотрудников; массовая).

Заключение

По мнению авторов, наставничество в образовательных организациях необходимо рассматривать как отдельный вид наставничества, требующий дополнительного методического обеспечения; в наставническую деятельность в сфере прохождения службы (организация индивидуального обучения) необходимо внести изменения, касающиеся: возвращения в перечень обязанностей наставника положений, связанных с воспитанием наставляемого и развитием у него профессионально-важных качеств, интереса к профессии сотрудника органов внутренних дел; необходимо определить требования к личности самого наставника, к его личностным, деловым качествам, морально-этическому облику; определить требования к итогам наставничества, касаемо не только обученности, но и отношения к служебным обязанностям, морально-деловым качествам; необходимо осмыслить возможности лидерского, социального наставничества и других его видов, определив его место в системе политико-воспитательной работы и морально-психологического обеспечения.

Таким образом, назрела насущная необходимость вдохнуть в понятие «наставничество в органах внутренних дел Российской Федерации» новую жизнь, используя современные подходы, накопленный опыт и лучшие педагогические практики.

Библиография

1. Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. – Москва, 2002.
2. Вашкевич, А. В. О правовом регулировании деятельности ведомственных музеев Министерства внутренних дел Российской Федерации / А. В. Вашкевич, В. А. Смородина, А. В. Никишкин // Управление деятельностью по обеспечению безопасности дорожного движения: состояние, проблемы, пути совершенствования. – 2021. – № 1(4). – С. 83-87.
3. Вашкевич, А. В. Организационно-правовые и психолого-педагогические особенности кадрового обеспечения Госавтоинспекции МВД России / А. В. Вашкевич, А. В. Никишкин, В. А. Смородина // Актуальные проблемы деятельности по обеспечению безопасности дорожного движения (состояние, проблемы, пути совершенствования) : материалы межведомственной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 26 февраля 2019 года / составители: А. В. Вашкевич, А. В. Ефимовский. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2019. – С. 42-48.
4. Воронин, А. С. Цит. по: Фролова С. В., Базарнова Н. Д. Наставничество и менторинг: анализ понятий // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-2.
5. Грачев, Ю. А. Особенности морально-психологического обеспечения образовательного процесса в высших учебных заведениях системы МВД России / Ю. А. Грачев, А. В. Никишкин // Актуальные проблемы психологии правоохранительной деятельности: концепции, подходы, технологии (Васильевские чтения - 2018) : материалы международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 29–30 марта 2018 года / под редакцией Ю. А. Шаранова, В. А. Шаповала ; составитель М. А. Кутырёв. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2018. – С. 95-98.
6. Заяев, Е. Д. Наставничество в органах внутренних дел: правовое регулирование на отдельных этапах развития и пути совершенствования / Е. Д. Заяев // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2023. – № 4 (100). – С. 46-55.
7. Кеменев, Д. А. Принципы совершенствования кадровой технологии наставничества на государственной службе / Д. А. Кеменев // Социально-гуманитарные знания. – 2019. – № 6.
8. Морозов, А. В. Наставничество как инструмент в решении задачи патриотического воспитания подрастающего поколения / А. В. Морозов // Образование и право. – 2023. – № 12.
9. Никишкин, А. В. Информационно-пропагандистская работа как одна из форм поддержания служебной дисциплины в образовательных организациях МВД России / А. В. Никишкин, И. В. Степанов, В. В. Чепель // Педагогические и социальные проблемы образования : материалы Международной научно-практической

конференции, Чебоксары, 11 октября 2019 года. – Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2019. – С. 107-110.
10. Никишкин, А. В. Морально-психологическое обеспечение образовательного процесса в вузах МВД России / А. В. Никишкин // Мир политики и социологии. – 2016. – № 11. – С. 188-191.
11. Никишкин, А. В. Некоторые аспекты грамотной организации кадрового резерва в системе внутренних дел России / А. В. Никишкин // Актуальные вопросы управления органами внутренних дел в современных условиях : сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 22 апреля 2021 года. – Нижний Новгород : Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2022. – С. 161-162.
12. Никишкин, А. В. Основные аспекты воспитательной работы и психологической профилактики нарушений служебной дисциплины в Санкт-Петербургском Суворовском военном училище МВД России / А. В. Никишкин, И. В. Степанов, Е. Д. Алита // Педагогические и социальные проблемы образования : материалы Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 11 октября 2019 года. – Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2019. – С. 103-106.
13. Никишкин, А. В. Правовые и организационные основы отбора граждан на службу в органы внутренних дел Российской Федерации / А. В. Никишкин, В. С. Бялт // Закон и право. – 2022. – № 10. – С. 74-76.
14. Никишкин, А. В. Психологическая экспертиза профессиональной пригодности кандидатов на службу и сотрудников ОВД с использованием полиграфа: возможности и ограничения / А. В. Никишкин // Юридическая наука: история и современность. – 2018. – № 1. – С. 133-136.
15. Силкин, Н. Н. 25 лет - в одном строю / Н. Н. Силкин, В. А. Баринов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2016. – № 3 (71).
16. Степанов, И. В. Кадрово-воспитательная работа в Санкт-Петербургском Суворовском военном училище МВД России / И. В. Степанов, А. В. Никишкин, А. В. Богданова // Мир политики и социологии. – 2019. – № 6. – С. 119-122.
17. Торопов, В. А. Повышение качества профессиональной подготовленности сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации средствами огневой подготовки / В. А. Торопов, А. В. Никишкин, В. И. Дудчик, Е. М. Кокоулин // Научные труды Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России : сборник статей. – Тюмень : Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД РФ, 2024. – С. 159-161.
18. Фролова, С. В. Наставничество и менторинг: анализ понятий / С. В. Фролова, Н. Д. Базарнова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-2.
19. Чепель, М. А. Патриотизм. Вклад ветеранов в патриотическое воспитание подрастающего поколения / М. А. Чепель // Культура. Духовность. Общество. – 2013. – № 3.

Political-Educational Component of Mentoring in Internal Affairs Bodies at the Current Stage of State Development

Viktoriya A. Smorodina

PhD in Law,
Instructor of Civil Defense Courses of the Petrograd District of Saint Petersburg,
Educational and Methodological Center for Civil Defense,
Emergency Situations and Fire Safety,
197101, 5, Kronverkskaya str., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: smorodina_svu@yandex.ru

Nikolai N. Silkin

Doctor of Pedagogy, Professor,
Professor of the Department of Physical Training and Applied Martial Arts,
Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
198206, 1, Letchika Pilyutova str., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: silkin_nn@mail.ru

Aleksandr V. Nikishkin

PhD in Law,
Associate Professor of the Department of Physical Training and Applied Martial Arts,
Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
198206, 1, Letchika Pilyutova str., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: niksa78@yandex.ru

Svyatoslav A. Shablovskii

Cadet of the Faculty for Training Investigative Division Personnel,
Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
198206, 1, Letchika Pilyutova str., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: typichniytrol@yandex.ru

Abstract

In the article, the authors examine the issue of updating approaches to the institution of mentoring in the internal affairs bodies of the Russian Federation based on current regulatory legal acts, the importance of mentoring in the education of young employees, and the role of veteran organizations. The authors believe that fundamental changes need to be introduced into mentoring activities in the sphere of service (organization of individual training) concerning the return to the mentor's list of duties of provisions related to the education of the younger generation of police officers and the development of their professionally important qualities and interest in the profession; it is necessary to define requirements for the personality of the mentor themselves, their personal, business qualities, and moral-ethical character; to define requirements for the outcomes of mentoring, concerning not only training but also attitude to official duties and moral-business qualities.

For citation

Smorodina V.A., Silkin N.N., Nikishkin A.V., Shablovskii S.A. (2026) Politiko-vospitatel'naya sostavlyayushchaya nastavnichestva v organakh vnutrennikh del na sovremennom etape razvitiya gosudarstva [Political-Educational Component of Mentoring in Internal Affairs Bodies at the Current Stage of State Development]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 291-300. DOI: 10.34670/AR.2026.53.10.033

Keywords

Spiritual and moral values, state-patriotic worldview, professional activity, political-educational work, all-Russian civic identity, mentoring, mentor, internal affairs bodies, personnel management, public service, patriotism, veteran organizations.

References

1. Bim-Bad, B. M. (2002). Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar' [Pedagogical encyclopedic dictionary].
2. Chepel', M. A. (2013). Patriotizm. Vklad veteranov v patrioticheskoye vospitaniye podrastayushchego pokoleniya [Patriotism. The contribution of veterans to the patriotic education of the younger generation]. Kul'tura. Dukhovnost'. Obshchestvo, 3.
3. Frolova, S. V., & Bazarnova, N. D. (2018). Nastavnichestvo i mentoring: analiz ponyatiy [Mentoring and mentoring:

analysis of concepts]. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya, 61-2.
4. Grachev, Yu. A., & Nikishkin, A. V. (2018). Osobennosti moral'no-psikhologicheskogo obespecheniya obrazovatel'nogo protsessa v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh sistemy MVD Rossii [Features of moral and psychological support of the educational process in higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. In Yu. A. Sharonov, V. A. Shapoval, & M. A. Kutyrev (Eds.), *Aktual'nyye problemy psikhologii pravookhranitel'noy deyatel'nosti: kontseptsii, podkhody, tekhnologii (Vasil'yevskiye chteniya - 2018)* (pp. 95-98). St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia.
5. Kemenev, D. A. (2019). Printsipy sovershenstvovaniya kadrovoy tekhnologii nastavnichestva na gosudarstvennoy sluzhbe [Principles of improving the personnel technology of mentoring in the public service]. Sotsial'no-gumanitarnyye znaniya, 6.
6. Morozov, A. V. (2023). Nastavnichestvo kak instrument v reshenii zadachi patrioticheskogo vospitaniya podrastayushchego pokoleniya [Mentoring as a tool in solving the problem of patriotic education of the younger generation]. Obrazovaniye i pravo, 12.
7. Nikishkin, A. V. (2016). Moral'no-psikhologicheskoye obespecheniye obrazovatel'nogo protsessa v VUZakh MVD Rossii [Moral and psychological support of the educational process in universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. Mir politiki i sotsiologii, 11, 188-191.
8. Nikishkin, A. V. (2018). Psikhologicheskaya ekspertiza professional'noy prigodnosti kandidatov na sluzhbu i sotrudnikov OVD s ispol'zovaniyem poligrafa: vozmozhnosti i ogranicheniya [Psychological examination of professional suitability of candidates for service and police officers using a polygraph: opportunities and limitations]. Yuridicheskaya nauka: istoriya i sovremennost', 1, 133-136.
9. Nikishkin, A. V. (2022). Nekotoryye aspekty gramotnoy organizatsii kadrovogo rezerva v sisteme vnutrennikh del Rossii [Some aspects of competent organization of the personnel reserve in the system of internal affairs of Russia]. In Aktual'nyye voprosy upravleniya organami vnutrennikh del v sovremennykh usloviyakh (pp. 161-162). Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia.
10. Nikishkin, A. V., & Byalt, V. S. (2022). Pravovyye i organizatsionnyye osnovy otbora grazhdan na sluzhbu v organy vnutrennikh del Rossiyskoy Federatsii [Legal and organizational bases for the selection of citizens for service in the internal affairs bodies of the Russian Federation]. Zakon i pravo, 10, 74-76.
11. Nikishkin, A. V., Stepanov, I. V., & Alita, E. D. (2019). Osnovnyye aspekty vospitatel'noy raboty i psikhologicheskoy profilaktiki narusheniy sluzhebnoy distsipliny v Sankt-Peterburgskom Suvorovskom voyennom uchilishche MVD Rossii [Main aspects of educational work and psychological prevention of violations of official discipline at the St. Petersburg Suvorov Military School of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. In Pedagogicheskiye i sotsial'nyye problemy obrazovaniya (pp. 103-106). Izdatel'skiy dom "Sreda".
12. Nikishkin, A. V., Stepanov, I. V., & Chepel', V. V. (2019). Informatsionno-propagandistskaya rabota kak odna iz form podderzhaniya sluzhebnoy distsipliny v obrazovatel'nykh organizatsiyakh MVD Rossii [Information and propaganda work as one of the forms of maintaining official discipline in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. In Pedagogicheskiye i sotsial'nyye problemy obrazovaniya (pp. 107-110). Izdatel'skiy dom "Sreda".
13. Silkin, N. N., & Barinov, V. A. (2016). 25 let - v odnom stroyu [25 years - in the same ranks]. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii, 3(71).
14. Stepanov, I. V., Nikishkin, A. V., & Bogdanova, A. V. (2019). Kadrovo-vospitatel'naya rabota v Sankt-Peterburgskom Suvorovskom voyennom uchilishche MVD Rossii [Personnel and educational work at the St. Petersburg Suvorov Military School of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. Mir politiki i sotsiologii, 6, 119-122.
15. Toropov, V. A., Nikishkin, A. V., Dudchik, V. I., & Kokoulin, E. M. (2024). Povysheniye kachestva professional'noy podgotovlennosti sotrudnikov organov vnutrennikh del Rossiyskoy Federatsii sredstvami ognevoy podgotovki [Improving the quality of professional training of employees of the internal affairs bodies of the Russian Federation by means of fire training]. In Nauchnyye trudy Tyumenskogo instituta povysheniya kvalifikatsii sotrudnikov MVD Rossii (pp. 159-161). Tyumen Institute for Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation.
16. Vashkevich, A. V., Nikishkin, A. V., & Smorodina, V. A. (2019). Organizatsionno-pravovyye i psikhologo-pedagogicheskiye osobennosti kadrovogo obespecheniya Gosavtoinspektsii MVD Rossii [Organizational-legal and psychological-pedagogical features of staffing of the State Traffic Inspectorate of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. In A. V. Vashkevich & A. V. Efimovsky (Eds.), Aktual'nyye problemy deyatel'nosti po obespecheniyu bezopasnosti dorozhnogo dvizheniya (sostoyaniye, problemy, puti sovershenstvovaniya) (pp. 42-48). St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia.
17. Vashkevich, A. V., Smorodina, V. A., & Nikishkin, A. V. (2021). O pravovom regulirovanii deyatel'nosti vedomstvennykh muzeyev Ministerstva vnutrennikh del Rossiyskoy Federatsii [On the legal regulation of the activities of departmental museums of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation]. Upravleniye deyatel'nost'yu po obespecheniyu bezopasnosti dorozhnogo dvizheniya: sostoyaniye, problemy, puti sovershenstvovaniya, 1(4), 83-87.
18. Voronin, A. S. (2018). [Citation from Frolova, S. V., & Bazarnova, N. D. Nastavnichestvo i mentoring: analiz ponyatiy [Mentoring and mentoring: analysis of concepts]. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya, 61-2].

19. Zayaev, E. D. (2023). Nastavnichestvo v organakh vnutrennikh del: pravovoye regulirovaniye na otdel'nykh etapakh razvitiya i puti sovershenstvovaniya [Mentoring in internal affairs bodies: legal regulation at certain stages of development and ways of improvement]. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii, 4(100), 46-55.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 796.011.3:004.77 **DOI: 10.34670/AR.2026.54.96.034**

Интеграция цифровых платформ в процесс обучения по общей физической подготовке

Сафонова Ирина Михайловна

Старший преподаватель кафедры физической культуры,
Тольяттинская академия управления,
445020, Российская Федерация, Тольятти, Ленинградская ул., 77;
e-mail: irinaprof1@yandex.ru

Аннотация

Современное образование претерпевает глубокую цифровую трансформацию, обусловленную интенсивным развитием информационно-коммуникационных технологий. Данные изменения модифицируют не только методы передачи знаний, но и структуру взаимодействия участников образовательного процесса. В этой парадигме цифровые образовательные платформы, в частности основанные на технологиях виртуальной реальности (VR), трансформируются из элементов, ранее воспринимаемых как деструктивные для традиционных педагогических практик, в инструменты, повышающие эффективность обучения. В статье применялись методы теоретического анализа научной литературы и эмпирические методы: педагогические эксперименты и наблюдения, опросы. Целью исследования выступает исследование эффективности интеграции VR-платформ в процесс общей физической подготовки. Для её достижения решались следующие задачи: провести систематический анализ научных публикаций и практических внедрений VR-технологий в физическое воспитание с акцентом на эффективность формирования двигательных навыков и влияние психологических факторов; изучить синергию цифровых платформ и традиционных методик, оценив роль VR в создании когнитивно-эмоционально обогащённых сред, способных преодолевать ограничения классических подходов; экспериментально оценить влияние VR-тренажеров на физиологические и поведенческие параметры подростков 12-16 лет; определить уровень педагогической готовности к внедрению VR-инструментов через анализ потребностей преподавателей в профессиональной переподготовке в условиях технологической трансформации образования. Такая структура позволяет всесторонне рассмотреть потенциал VR-технологий в контексте модернизации методов физического воспитания с учётом как обучающих, так и педагогических аспектов.

Для цитирования в научных исследованиях

Сафонова И.М. Интеграция цифровых платформ в процесс обучения по общей физической подготовке // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 301-307. DOI: 10.34670/AR.2026.54.96.034

Ключевые слова

Виртуальная реальность, общая физическая подготовка, цифровые образовательные платформы, физическое воспитание, цифровая трансформация образования, иммерсивные симуляции, геймификация, биомеханический анализ движений, персонализация тренировочных нагрузок, междисциплинарные компетенции педагогов.

Введение

Общая физическая подготовка (ОФП) - система развития двигательных способностей, направленную на гармоничное физическое совершенствование личности. Она обеспечивает оптимизацию функциональных резервов организма, повышение общей работоспособности и служит базой для специализированной подготовки в профессиональной и спортивной деятельности, формируя устойчивую физиологическую и психологическую основу под нагрузкой.

Технологии виртуальной реальности открывают широкие возможности для модернизации ОФП: от иммерсивных симуляций спортивных сценариев и виртуальных тренажёрных залов до интерактивных игр, имитирующих командные виды спорта. VR-тренажёры позволяют отрабатывать сложные технические элементы в безопасной среде, исключая риск травм, а сенсорные платформы в реальном времени анализируют биомеханику движений, предоставляя объективные данные для персонализированной корректировки тренировочных нагрузок.

Современный этап развития цифровых технологий трансформирует традиционные методы ОФП, интегрируя решения, повышающие эффективность и безопасность тренировочного процесса. Наибольший потенциал демонстрирует технология виртуальной реальности (VR) — иммерсивная среда, построенная на 3D-визуализации и интерактивном взаимодействии, обеспечивающая погружение в компьютерно-симулируемые сценарии.

Методика и результаты исследований

В данной методике будем рассматривает эффективность применения технологий виртуальной в сфере физической культуры на основе данных двух взаимодополняющих экспериментов.

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы по проблемам исследования; эмпирические эксперименты, педагогические наблюдения.

В ходе первого педагогического эксперимента, проведённого доктором Вирендрой К. М. [Вирендра, 2024], изучалось влияние технологий виртуальной (VR) на физическую подготовку и мотивацию учащихся. Исследование продолжалось 12 недель и охватывало общеобразовательные школы. Выборка включала 200 учащихся в возрасте 12–16 лет, которые методом случайного распределения были разделены на экспериментальную и контрольную группы (по n = 100 в каждой).

Экспериментальная группа осваивала программу с интеграцией VR-технологий, предусматривающую иммерсивные игровые сценарии, виртуальные спортивные площадки и интерактивные фитнес-задания с элементами дополненной реальности. Контрольная группа занималась по традиционной программе общефизической подготовки. Оценка эффективности вмешательства осуществлялась на основе стандартизированных тестов физической подготовки

и анкетирования, проведённых до и после эксперимента. Анкеты были направлены на измерение уровня вовлечённости, мотивации и субъективного удовольствия от занятий.

Результаты выявили статистически значимые различия между группами. В экспериментальной группе прирост аэробной выносливости составил 30 %, тогда как в контрольной — лишь 5 %. Показатели вовлечённости и мотивации увеличились на 40 % (против 10 % в контрольной группе). Субъективная оценка удовлетворённости программой продемонстрировала, что 70 % участников экспериментальной группы отметили повышенный интерес к занятиям.

Второе исследование, проведенное Харрингтоном Р. Н. [Харрингтон, 2025], включало 24 взрослых участника и было направлено на сравнительный анализ физиологических и психологических реакций, возникающих при выполнении тренировок в виртуальной реальности (VR) и традиционных кардионагрузок. Результаты показали, что оба типа активности характеризовались сопоставимой интенсивностью, что подтверждалось объективными данными о частоте сердечных сокращений и субъективными оценками воспринимаемой нагрузки.

Однако VR-тренировки статистически значимо чаще коррелировали с повышением уровня позитивных эмоций, улучшением аффективного состояния, ростом внутренней мотивации и усилением переживания чувства компетентности. Участники отмечали, что поддержание физической активности в иммерсивной среде требовало меньших волевых затрат по сравнению с традиционными методами.

Подготовка педагогических кадров

Основным препятствием цифровизации образовательного процесса в области физической культуры (ФК) является недостаток у преподавателей междисциплинарных компетенций, объединяющих педагогические, предметные и цифровые навыки. Несмотря на признание потенциала виртуальной реальности (VR), педагоги испытывают неуверенность в технических и методических аспектах её внедрения. Для эффективного использования цифровых платформ требуется разработка системы повышения квалификации, направленной на формирование у учителей физкультуры умений проектировать гибридные учебные сценарии.

В исследовании Аморозо Дж. П., Цивитаниду О., Саренс М., Христодулидес Э., Антониу К., Сильва Д., Коэльо Л., Кулс У [Аморозо и др., 2025] был проведен опрос, который показал у преподавателей разный уровень опыта работы с виртуальной реальностью. С участием 38 учителей (57,9% мужчин, 42,1% женщин; стаж от 2 до 28 лет) выявило существенный разрыв в цифровой грамотности между возрастными группами. Более 70% респондентов не имели опыта работы с VR, 30% обладали лишь базовыми навыками. При этом молодые педагоги продемонстрировали большую техническую уверенность, тогда как опытные преподаватели акцентировали институциональные ограничения и методические сложности. Несмотря на общий интерес к VR, ключевыми барьерами внедрения названы финансовые ограничения, дефицит времени на обучение и недостаток методических материалов.

Результаты исследования свидетельствуют о недостаточном уровне компетентности педагогов в области виртуальной реальности (VR): 70 % учителей физической культуры не имеют опыта работы с данной технологией, 30 % обладают лишь базовыми навыками. Несмотря на выраженную заинтересованность в интеграции VR в образовательный процесс, ключевые барьеры - финансовые ограничения, дефицит времени и недостаточная методическая

подготовка. Для преодоления этих проблем требуется комплексный подход, включающий целевое повышение квалификации педагогов, инвестиции в техническую инфраструктуру и разработку инклюзивных педагогических стратегий, ориентированных на индивидуальные потребности обучающихся. Устойчивое внедрение VR-технологий в практику физического воспитания возможно лишь при системной поддержке данных направлений

Рекомендации и перспективы vr-технологий в систему общей физической подготовки

Интеграция технологий виртуальной и дополненной реальности в систему общей физической подготовки требует синтеза педагогических, психологических и технических аспектов. Эмпирические исследования подтверждают высокую эффективность VR-тренажеров: в течение 12-недельного эксперимента прирост аэробной выносливости в экспериментальных группах составил 30 % против 5 % в контрольных, а показатели мотивации увеличились на 40 % [Вирендра, 2024]. Данные результаты обусловливают ключевые рекомендации по внедрению: применение иммерсивных симуляций для безопасного освоения сложных двигательных навыков; интеграция сенсорных платформ, обеспечивающих биомеханический анализ и персонализацию нагрузок; использование геймификации для повышения вовлеченности и снижения когнитивных барьеров через интерактивную обратную связь.

Успешная реализация данных рекомендаций напрямую зависит от кадрового обеспечения. Исследование с участием 38 педагогов физической культуры выявило критический разрыв в цифровой грамотности: более 70 % преподавателей не имеют практического опыта работы с VR-технологиями, а оставшиеся 30 % обладают лишь базовыми навыками [Аморозо и др., 2025]. Данный дисбаланс определяет необходимость создания специализированных программ повышения квалификации, охватывающих технические аспекты работы с оборудованием, проектирование гибридных учебных сценариев и интерпретацию биометрических данных.

Перспективы развития направления связаны с оптимизацией эргономики VR-устройств, созданием открытых цифровых экосистем для междисциплинарного взаимодействия педагогов, разработчиков и исследователей, а также формированием механизмов стратегического финансирования. Устойчивое внедрение инноваций возможно лишь при балансе технологических решений и фундаментальных педагогических принципов, ориентированных на гармоничное развитие личности в цифровой образовательной среде, что соответствует парадигме современной образовательной трансформации.

Заключение

Проведённое исследование подтверждает высокий потенциал цифровых платформ и технологий виртуальной реальности в модернизации системы общей физической подготовки. Эмпирические данные демонстрируют не только повышение физиологических показателей, но и значительное увеличение мотивации и вовлечённости обучающихся, что особенно актуально в условиях цифровой трансформации образования. Важно отметить, что успешной интеграцией VR-технологий является переосмысление роли преподавателя и решение проблемы кадровой подготовки, поскольку педагоги испытывают дефицит необходимых компетенций. Будущее цифровизации физического воспитания видится в создании гибридных моделей обучения, объединяющих преимущества традиционных методик и инновационных технологий.

Библиография

1. Аморозо, Дж. П. Перспективы и намерения учителей физического воспитания использовать виртуальную реальность в классе: качественное исследование методом поперечных срезов / Дж. П. Аморозо, О. Цивитаниду, М. Саренс, Э. Христодулидес, К. Антониу, Д. Сильва, Л. Коэльо, У. Кулс. – DOI 10.3389/frvir.2025.1628684. – Текст : электронный // Frontiers in Virtual Reality. – 2025. – Т. 6. – Ст. 1628684.
2. Баландин, В. А. Особенности использования технологии виртуальной реальности в подготовке спортсменов / В. А. Баландин, О. В. Илюшин. – Текст : электронный // StudNet. – 2022. – № 5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ispolzovaniya-tehnologii-virtualnoy-realnosti-v-podgotovke-sportsmenov .
3. Бондарева, А. В. Использование технологий виртуальной и дополненной реальности в физической культуре / А. В. Бондарева, А. Н. Корбан. – Текст : электронный // Вестник науки. – 2025. – № 6 (87). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologiy-virtualnoy-i-dopolnennoy-realnosti-v-fizicheskoy-kulture .
4. Доктор Вирендра, К. М. Изучение влияния виртуальной и дополненной реальности на повышение интереса подростков к физическому воспитанию и фитнесу / К. М. Доктор Вирендра // Iconic Research and Engineering Journals. – 2024. – Т. 8, № 5. – С. 1406-1416.
5. Свечкарёв, В. Г. Применение виртуальной реальности для совершенствования системы физического воспитания / В. Г. Свечкарёв, Т. А. Иващенко, Л. К. Белоус, Т. В. Манченко. – Текст : электронный // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2018. – № 4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-virtualnoy-realnosti-dlya-sovershenstvovaniya-sistemy-fizicheskogo-vospitaniya .
6. Усцелемова, Н. А. Применение технологии виртуальной реальности в процессе физического воспитания студентов вуза / Н. А. Усцелемова, Л. В. Курзаева, С. В. Усцелемов. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 5. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/42PDMN523.pdf .
7. Харрингтон, Р. Н. Влияние упражнений в виртуальной реальности с эффектом погружения на физиологические и психологические показатели студентов: сравнение с традиционными кардиотренировками / Р. Н. Харрингтон. – DOI https://doi.org/10.53520/jen2025.103201. – Текст : электронный // Физические упражнения и питание. – 2025. – Т. 8, № 1.
8. Целыковская, М. А. Интеграция цифровых технологий в систему физического воспитания и спорта: современные тенденции и перспективы развития / М. А. Целыковская, М. В. Поглазова, А. Н. Малинин. – Текст : электронный // Вестник науки. – 2025. – № 6 (87). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-tsifrovyh-tehnologiy-v-sistemu-fizicheskogo-vospitaniya-i-sporta-sovremennye-tendentsii-i-perspektivy-razvitiya .
9. Якупов, А. Р. Технология VR в физическом воспитании и спортивной подготовке / А. Р. Якупов, Г. А. Шейко. – Текст : электронный // Мировая наука. – 2020. – № 12 (45). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-vr-v-fizicheskom-vospitanii-i-sportivnoy-podgotovki .

Integration of Digital Platforms into the Learning Process of General Physical Training

Irina M. Safonova

Senior Lecturer of the Department of Physical Culture,
Tolyatti Academy of Management,
445020, 77, Leningradskaya str., Tolyatti, Russian Federation;
e-mail: irinaprof1@yandex.ru

Abstract

Modern education is undergoing a profound digital transformation driven by the intensive development of information and communication technologies. These changes modify not only the methods of knowledge transfer but also the structure of interaction between participants in the educational process. In this paradigm, digital educational platforms, particularly those based on

virtual reality (VR) technologies, are transforming from elements previously perceived as destructive to traditional pedagogical practices into tools that enhance learning effectiveness. The article employed methods of theoretical analysis of scientific literature and empirical methods: pedagogical experiments and observations, surveys. The aim of the study is to investigate the effectiveness of integrating VR platforms into the process of general physical training. To achieve this, the following tasks were addressed: to conduct a systematic analysis of scientific publications and practical implementations of VR technologies in physical education with an emphasis on the effectiveness of motor skill formation and the influence of psychological factors; to study the synergy of digital platforms and traditional methodologies, assessing the role of VR in creating cognitively and emotionally enriched environments capable of overcoming the limitations of classical approaches; to experimentally evaluate the impact of VR simulators on the physiological and behavioral parameters of adolescents aged 12-16; to determine the level of pedagogical readiness for the implementation of VR tools through the analysis of teachers' needs for professional retraining in the context of technological transformation of education. This structure allows for a comprehensive examination of the potential of VR technologies in the context of modernizing physical education methods, taking into account both educational and pedagogical aspects.

For citation

Safonova I.M. (2026) Integratsiya tsifrovykh platform v protsess obucheniya po obshchey fizicheskoy podgotovke [Integration of Digital Platforms into the Learning Process of General Physical Training]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 301-307. DOI: 10.34670/AR.2026.54.96.034

Keywords

Virtual reality, general physical training, digital educational platforms, physical education, digital transformation of education, immersive simulations, gamification, biomechanical analysis of movements, personalization of training loads, interdisciplinary competencies of teachers.

References

1. Amoroso, J. P., Civitanidou, O., Sarens, M., Christodoulides, E., António, K., Silva, D., Coelho, L., & Kols, U. (2025). Perspektivy i namereniya uchiteley fizicheskogo vospitaniya ispol'zovat' virtual'nuyu real'nost' v klasse: kachestvennoye issledovaniye metodom poperechnykh srezov [Prospects and intentions of physical education teachers to use virtual reality in the classroom: a qualitative cross-sectional study]. *Frontiers in Virtual Reality*, 6, 1628684. https://doi.org/10.3389/frvir.2025.1628684
2. Balandin, V. A., & Ilyushin, O. V. (2022). Osobennosti ispol'zovaniya tekhnologii virtual'noy real'nosti v podgotovke sportsmenov [Features of using virtual reality technology in athletes' training]. *StudNet*, 5. Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ispolzovaniya-tehnologii-virtualnoy-realnosti-v-podgotovke-sportsmenov
3. Bondareva, A. V., & Korban, A. N. (2025). Ispol'zovaniye tekhnologiy virtual'noy i dopolnennoy real'nosti v fizicheskoy kul'ture [The use of virtual and augmented reality technologies in physical culture]. *Vestnik nauki*, 6(87). Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologiy-virtualnoy-i-dopolnennoy-realnosti-v-fizicheskoy-kulture
4. Dr. Virendra, K. M. (2024). Izucheniye vliyaniya virtual'noy i dopolnennoy real'nosti na povysheniye interesa podrostkov k fizicheskomu vospitaniyu i fitnesu [Studying the influence of virtual and augmented reality on increasing the interest of adolescents in physical education and fitness]. *Iconic Research and Engineering Journals*, 8(5), 1406-1416.
5. Harrington, R. N. (2025). Vliyaniye uprazhneniy v virtual'noy real'nosti s effektom pogruzheniya na fiziologicheskiye i psikhologicheskiye pokazateli studentov: sravneniye s traditsionnymi kardiotrenirovkami [The influence of virtual reality exercises with the effect of immersion on the physiological and psychological indicators of students: a comparison with traditional cardio]. *Fizicheskiye uprazhneniya i pitaniye*, 8(1). https://doi.org/10.53520/jen2025.103201

6. Svechkarev, V. G., Ivashchenko, T. A., Belous, L. K., & Manchenko, T. V. (2018). Primeneniye virtual'noy real'nosti dlya sovershenstvovaniya sistemy fizicheskogo vospitaniya [The use of virtual reality to improve the physical education system]. *Vestnik Maykopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*, 4. Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-virtualnoy-realnosti-dlya-sovershenstvovaniya-sistemy-fizicheskogo-vospitaniya
7. Tselykovskaya, M. A., Poglazova, M. V., & Malinin, A. N. (2025). Integratsiya tsifrovykh tekhnologiy v sistemu fizicheskogo vospitaniya i sporta: sovremennyye tendentsii i perspektivy razvitiya [Integration of digital technologies into the system of physical education and sports: current trends and development prospects]. *Vestnik nauki*, 6(87). Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-tsifrovyh-tehnologiy-v-sistemu-fizicheskogo-vospitaniya-i-sporta-sovremennye-tendentsii-i-perspektivy-razvitiya
8. Ustselemova, N. A., Kurzaeva, L. V., & Ustselemov, S. V. (2023). Primeneniye tekhnologii virtual'noy real'nosti v protsesse fizicheskogo vospitaniya studentov vuza [The use of virtual reality technology in the process of physical education of university students]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, 11(5). Retrieved from https://mir-nauki.com/PDF/42PDMN523.pdf
9. Yakupov, A. R., & Sheiko, G. A. (2020). Tekhnologiya VR v fizicheskom vospitanii i sportivnoy podgotovki [VR technology in physical education and sports training]. *Mirovaya nauka*, 12(45). Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-vr-v-fizicheskom-vospitanii-i-sportivnoy-podgotovki

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 378 **DOI: 10.34670/AR.2026.10.55.035**

Инновационные подходы к обучению с использованием систем искусственного интеллекта

Локтионов Антон Андреевич

Аспирант,
Приволжский государственный университет путей сообщения,
443066, Российская Федерация, Самара, Свободы ул., 2В;
e-mail: analitikarodis@yandex.ru

Федорова Яна Евгеньевна

Аспирант,
старший преподаватель кафедры «Цифровые технологии»,
Приволжский государственный университет путей сообщения,
443066, Российская Федерация, Самара, Свободы ул., 2В;
e-mail: ya.fedorova@samgups.ru

Аннотация

В статье рассматривается трансформация образовательного процесса под влиянием цифровых технологий, с акцентом на персонализированное обучение как ответ на ограничения традиционных образовательных моделей. Анализируются ключевые технологии искусственного интеллекта: машинное обучение, обработка естественного языка, анализ данных, адаптивные системы и геймификация. Рассматривается их практическое применение для создания индивидуальных образовательных траекторий и повышения учебной мотивации. Особое внимание уделяется роли искусственного интеллекта как инструмента поддержки преподавательской деятельности, позволяющего перераспределить ресурсы педагогов на стратегически важные задачи.

Для цитирования в научных исследованиях

Локтионов А.А., Федорова Я.Е. Инновационные подходы к обучению с использованием систем искусственного интеллекта // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 308-313. DOI: 10.34670/AR.2026.10.55.035

Ключевые слова

Искусственный интеллект, методика обучения, персонализированное обучение, эффективность, обучающийся, управление образованием, цифровизация.

Введение

В современном мире развитие различных методик образования с каждым днем увеличивается и совершенствуется. Это обусловлено внедрением и использованием новых инструментов повышения эффективности обучения, ростом доступной информации, а также расширением способов доступа к информации. Современную жизнь уже тяжело представить без телефонов, компьютеров, интернета, которые как раз и способствуют факторам развития образования. Также, у нынешнего поколения появилась возможность учиться дистанционного, сочетая этот способ с различными системами обучения, которые позволяют эффективного его контролировать и выстраивать. Однако, в данной связке проскальзывает некий шаблон, по которому учатся все вместе, без учета индивидуальных особенностей людей, от чего у обучающихся может появиться проблема, связанная с адаптацией на учебном курсе и усвоению материала. Здесь на помощь приходит термин «персонализированное обучение». Сам термин можно описать как один из подходов в образовании, при помощи которого получится реализовать индивидуальный подход к каждому обучающемуся.

Персонализированное обучение опирается на построение обучающего курса с учетом индивидуальных особенностей, то есть теперь во главе процесса обучения находятся интересы, цели обучающихся, а не однотипный, шаблонный материал. Благодаря этому получается увеличить понимание, усвоение и погружение учащихся на различных обучающих курсах, а также данный подход позволяет учиться в «своем» темпе, не боясь отстать от остальных.

Основная часть

В образовательной практике используются несколько ключевых технологий искусственного интеллекта (ИИ):

- машинное обучение – технология, которая позволяет анализировать большие данные, делать прогнозы и показывать в результате паттерны. В образовании может использоваться для адаптации учебного процесса под изменения потребностей обучающихся;
- «NLP» или обработка естественного языка. Такие технологии дают возможность системам взаимодействовать с пользователями при помощи естественного языка. Примером может являться чат-бот, виртуальный помощник в основе которых лежит «NLP». Они могут оказывать помощь в образовательном процесса для поиска информации по заданному вопросу;
- анализ данных – будет полезен при работе с большими данными, которые могут выражаться в виде сведений об успеваемости, увлечениях (активностях), а также о приоритетах. Анализ на основе таких данных позволит повышать эффективность и улучшать образовательный процесс;
- адаптивные обучающие системы позволяют задавать темп обучению, его содержание в зависимости от знаний учащихся, что позволит реализовать индивидуальный подход к студентам;
- для повышения мотивации и вовлеченности студентов используется технология «геймификации», при помощи которой образовательный процесс становится более увлекательным и вносит интерактивность в процесс его прохождения.

Примеры применения ИИ для обучающихся:

– создание индивидуальной траектории обучения при помощи анализа данных, которые включают в себя поведение и успеваемость конкретного обучающегося. Такой подход не только позволяет подготовить персонализированную траекторию обучения, но и определить «темные пятна» в знаниях;
– появление возможности строить прогнозы для определения проблем, с которыми может столкнутся обучающийся и предупреждая их появление, оказывать своевременную поддержку. Стоить отметить, что такие прогнозы, реализуемые при помощи машинного обучения, пока не достигли явного отражения в действительности и впереди ожидается много работы.

Варианты использования ИИ со стороны преподавательского состава:

– при помощи ИИ появляется возможность избавиться от однотипных, рутинных задач;
– использовать данные различных прогнозов для повышения эффективности подаваемого материала, а также для эффективного распределения ресурсов. Примером такого прогноза является перераспределение ресурсов на наиболее перспективные и значимые для государства учебные программы.

Также, функции искусственного интеллекта помогают в развитие цифровой грамотности, мышления, а при помощи использования функций распознавания голоса и текста у людей с ограниченными возможностями здоровья, появляется шанс получать знания на равном уровне со всеми.

Развитие ИИ не стоит на месте, а значит впереди нас может ожидать много нового, что обязательно будет востребовано, а может и уже применяется в процессе обучения. Так мы можем ожидать развития технологий, связанных с виртуальной и дополненной реальностью, которые будут открывать новые горизонты, а также помогут с практической составляющей образовательного процесса.

В данный момент можно наблюдать стадию эксперимента и внедрения ИИ в образование. Различные виды ИИ проходят стадию внедрения с апробацией результатов, это можно наблюдать не только в школах онлайн формата, но также и в традиционных обучающих заведениях.

Главный посыл заключается в том, что функции ИИ не являются заменой преподавателя, а являются его «подручным», который предлагает себя для перераспределения ресурсов педагога на наиболее важные и значимые темы, а это, в свою очередь, позволяет повысить общий уровень и эффективность образовательного процесса.

Проблемы, которые возникают, в связи с применением ИИ в образовании. На текущий момент, не смотря на всеобщее развитие информационных технологий по всему миру, без доступа к интернету остаются свыше 30% населения планеты, а свыше четверти от общего количества людей на земле не пользовались им вовсе. Помимо этого, проблемой остается и количество различных устройств с доступом к интернету на одного человека.

Ключевым фактором успешного внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс выступает готовность преподавательского состава доверять этой технологии. Для формирования такого доверия крайне важно с самого начала вовлекать педагогов в процесс создания регламентов применения ИИ в обучении, а также в определение конкретных образовательных задач и рабочих процессов, которые данная технология призвана оптимизировать и совершенствовать. Ещё один фактором является наличие ресурсов на использование инструмента такого уровня, ведь без своевременной поддержки в решение возникающих проблем, которые могут иметь как методологический, так и технический окрас,

все это не имеет никакого смысла, без оперативного решения таких проблем. Никакого результата не будет, а в некоторых случаях общий уровень учебного процесса может упасть.

Существует шанс того, что преподаватели и обучающиеся могут сопротивляться внедрению различных технологий в образовательный процесс. Обусловлено это тем, что данные технологии идут вразрез традиционным методам обучения, также они несут в себе неизвестность или даже недоверие к эффективности технологий искусственного интеллекта.

Для того, чтобы эффективно использовать ИИ в образование может потребоваться дополнительная подготовка для преподавателей и учащихся. У каждого, может быть, свой уровень знаний в сфере информационных технологий и не всегда этих знаний могут быть достаточными для эффективного использования ИИ. Обучение таких категорий граждан становится важной задаче для образовательных учреждений, а в дополнение к этому обучающиеся должны вырабатывать и развивать навыки по работе с новыми инструментами.

Любое внедрение таких систем несет в себе значительные финансовые издержки, особенно большие вложения необходимы на начальном этапе. С учетом того, что образовательные учреждения работают в условиях ограниченного финансирования, реализация такого проекта может быть затруднена и это, не говоря о том, что такие расходы необходимо оправдать.

В данный момент ИИ рассматривается как вспомогательный инструмент, который позволяет избавиться от монотонной, однотипной работы или инструмент для работы с большими данными, не о какой конкуренции с педагогом речи быть не может. Опыт по использованию ИИ в образовании в России или мире ещё не достиг такого количества применения, чтобы можно было его систематизировать, в некоторых моментах, можно сказать, что внедрение инструментов ИИ вовсе ограничено различными факторами. Однако, стоит подчеркнуть, что ИИ уже наша реальность, а не что-то новое. Успех его внедрения и использования во многом зависит от количества имеющихся ресурсов, уровня технологий, уровня подготовки людей, которым он призван помочь.

Заключение

Таким образом, применение искусственного интеллекта (ИИ) в образовательном процессе будет развиваться, вместе с тем открывая новые возможности не только для обучающихся, но и для преподавателей. Геймификация, индивидуальный подход к обучению, использование аналитики позволят создать наиболее эффективную образовательную среду. Вместе с повышением эффективности уровня образования, необходимо помнить о том, какие вопросы этического аспекта будут встречаться на пути ИИ в образовании. Персонализированные и адаптивные подходы, а также интеграция игровых технологий и аналитики создадут более эффективную и увлекательную образовательную среду.

Библиография

1. Алейникова, К. А. Персонифицированные методы обучения в США / К. А. Алейникова. – DOI 10.31862/1819-463X-2021-1-59-64. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2021. – № 1. – С. 59-64. – ISSN 1819-463X.
2. Богустов А. А. Искусственный интеллект как субъект права: аргументы к дискуссии / А. А. Богустов // Хозяйство и право. - 2021. - № 9. - С. 114-121.
3. Вавилова, Е. М. Технологии искусственного интеллекта в сфере образования в зарубежных странах и правовые основы их внедрения в России / Е. М. Вавилова. – Текст : непосредственный // Право и образование. – 2021. – № 12. – С. 58-64. – ISSN 1563-020X.
4. Евсеенко С. М. Этапы развития технологий искусственного интеллекта и уточнение терминологии / С. М. Евсеенко // Инновации. - 2021. - № 4. - С. 39-48.

5. Кузнецов А. В. Искусственный интеллект и информационная безопасность общества : монография / А. В. Кузнецов, С. И. Самыгин, М. В. Радионов. - Москва : РУСАЙНС, 2024.- 118 с.
6. Уланов А. А. Оценка потенциала использования искусственного интеллекта в управлении организацией на примере транспортно-логистического холдинга / А. А. Уланов, А. Ю. Уланов // Вестник Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова. - 2023. - Т. 20, № 3. - С. 50-63.
7. Эртель В. Введение в искусственный интеллект / В. Эртель ; пер. с англ. А. Горман. - Москва : Эксмо, 2019. -- 448 с.

Innovative Approaches to Learning Using Artificial Intelligence Systems

Anton A. Loktionov

Postgraduate Student,
Samara State Transport University,
443066, 2V, Svobody str., Samara, Russian Federation;
e-mail: analitikarodis@yandex.ru

Yana E. Fedorova

Postgraduate Student,
Senior Lecturer at the Department of Digital Technologies,
Samara State Transport University,
443066, 2V, Svobody str., Samara, Russian Federation;
e-mail: ya.fedorova@samgups.ru

Abstract

The article examines the transformation of the educational process under the influence of digital technologies, with an emphasis on personalized learning as a response to the limitations of traditional educational models. Key artificial intelligence technologies are analyzed: machine learning, natural language processing, data analysis, adaptive systems, and gamification. Their practical application for creating individual educational trajectories and enhancing learning motivation is considered. Special attention is paid to the role of artificial intelligence as a tool to support teaching activities, allowing the redistribution of educators' resources to strategically important tasks.

For citation

Loktionov A.A., Fedorova Ya.E. (2026) Innovatsionnyye podkhody k obucheniyu s ispol'zovaniyem sistem iskusstvennogo intellekta [Innovative Approaches to Learning Using Artificial Intelligence Systems]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 308-313. DOI: 10.34670/AR.2026.10.55.035

Keywords

Artificial intelligence, teaching methodology, personalized learning, effectiveness, learner, education management, digitalization.

References

1. Aleynikova, K. A. (2021). Personifitsirovannyye metody obucheniya v SShA [Personalized Teaching Methods in the USA]. *Nauka i shkola*, 1, 59-64. https://doi.org/10.31862/1819-463X-2021-1-59-64
2. Bogustov, A. A. (2021). Iskusstvennyy intellekt kak subyekt prava: argumenty k diskussii [Artificial Intelligence as a Subject of Law: Arguments for Discussion]. *Khozyaystvo i pravo*, 9, 114-121.
3. Ertel, W. (2019). *Vvedeniye v iskusstvennyy intellekt* [Introduction to Artificial Intelligence]. Eksmo.
4. Evseenko, S. M. (2021). Etapy razvitiya tekhnologiy iskusstvennogo intellekta i utochneniye terminologii [Stages of Development of Artificial Intelligence Technologies and Clarification of Terminology]. *Innovatsii*, 4, 39-48.
5. Kuznetsov, A. V., Samygin, S. I., & Radionov, M. V. (2024). *Iskusstvennyy intellekt i informatsionnaya bezopasnost obshchestva* [Artificial Intelligence and Information Security of Society]. RUSAINS.
6. Ulanov, A. A., & Ulanov, A. Yu. (2023). Otsenka potentsiala ispolzovaniya iskusstvennogo intellekta v upravlenii organizatsiyey na primere transportno-logisticheskogo kholdinga [Assessment of the Potential of Using Artificial Intelligence in Organization Management on the Example of a Transport and Logistics Holding]. *Vestnik Rossiyskogo ekonomicheskogo universiteta imeni G. V. Plekhanova*, 20(3), 50-63.
7. Vavilova, E. M. (2021). Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v sfere obrazovaniya v zarubezhnykh stranakh i pravovyye osnovy ikh vnedreniya v Rossii [Artificial Intelligence Technologies in Education in Foreign Countries and the Legal Basis for Their Implementation in Russia]. *Pravo i obrazovaniye*, 12, 58-64.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 37.013.73 **DOI: 10.34670/AR.2026.57.38.036**

Диалогичность как принцип обучения философии студентов СПО в условиях вуза

Хохлова Людмила Васильевна

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических наук,
Нижнетагильский государственный
социально-педагогический институт (филиал)
Уральский государственный педагогический университет,
622031, Российская Федерация, Нижний Тагил, Красногвардейская ул., 57;
e-mail: lvhohlova@mail.ru

Аннотация

Целью статьи является исследование эффективности применения диалогового обучения в вузовской практике преподавания философии для студентов среднего профессионального образования. Технология диалога, интегрированная в философствование, понимается как целостный подход к изучению философии, неизбежный в силу её содержательной диалогичности. Обосновывается особая значимость философской компетентности студентов среднего профессионального образования, являющейся условием формирования критического мышления. Методологической основой исследования является системно-деятельностный подход, на базе которого проводится анализ возможностей диалога как интерактивного метода, его влияния на мировоззрение и мышление студентов, в том числе на критическое мышление. В результате исследования определена специфика обучения философии студентов среднего профессионального образования и предложен ряд приёмов диалоговых технологий, применяемых в практике обучения философии. Допускается использование цифровых технологий, стимулирующих личную сопричастность студентов к диалогу. Выводы статьи, сделанные на основе анализа этих приёмов, подтверждают особое место философии, позволяющей использовать технологию диалогового обучения как универсальную, развивающую критическое мышление студентов.

Для цитирования в научных исследованиях

Хохлова Л.В. Диалогичность как принцип обучения философии студентов СПО в условиях вуза // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 314-323. DOI: 10.34670/AR.2026.57.38.036

Ключевые слова

Диалог, диалогичность, критическое мышление, самокритичность, рефлексия, цифровые технологии, коммуникация.

Введение

Признание современным образованием развивающего значения философских наук на всех стадиях обучения личности сталкивается с проблемой доступности и избирательности информации для студентов среднего профессионального образования (СПО). В то же время среднее профессиональное образование не теряет свою актуальность, а скорее, наоборот, в силу своей практической направленности становится более востребованным. В этой ситуации уместно исследовать эффективные подходы к формированию мировоззрения и критического мышления у этой категории студентов. Для решения этих проблем, на наш взгляд, актуально исследовать возможности философии как учебной дисциплины, выполняющей практическую функцию развития мышления путём формирования таких качеств как рефлексивность, альтернативность, открытость и других, по сути, присущих критическому мышлению. Правильное обучение философии на разных стадиях развития мышления позволяет добиться положительных результатов в силу диалогичности самой философии. Диалоги по форме очень разнообразны, как и их функции, но всегда очерчивают поле исходного уровня мышления и степень причастности к обсуждаемой проблеме. Один из основателей технологии формирования критического мышления М. Липман разрабатывал курс «Философия для детей», имеющий небывалый успех в конце прошлого века и сегодня применяемый в десятках стран. Ядром методики для детей являются специально разработанные тексты. Но они не исключали диалогичность, так как задача текстов состояла в побуждении задать вопрос.

Проблемы диалогической технологии в преподавании школьных и вузовских дисциплин довольно широко освещаются в научной литературе. Для нас актуален подход М.М.Бахтина, В.С. Библера, рассматривающий диалог как метод построения культуры личности, так как в нём реализуется понимание, осмысление, эмоциональное воздействие друг на друга [Абрамкина, 2003]. Психолого-педагогические основы учебного сотрудничества и развития теоретического мышления через дискуссию и совместную деятельность были проанализированы В.В. Давыдовым [Цукерман, 1992]. Теоретические возможности диалогических форм обучения раскрыты в исследованиях А.Д. Король и А.В. Хуторского [Король, 2012; Хуторской, 2000].

В современной литературе уделяется внимание цифровым технологиям, применяемым в учебной, в том числе в диалоговой коммуникации. Работы А.Е. Авдюковой и А.П. Егуновой посвящены формированию социальной и сетевой компетенции через интерактивное взаимодействие [Авдюкова, 2006; Егунова].

Так как мы исследуем процесс обучения философии, наибольший интерес для нас представляют работы, раскрывающие мировоззренческие возможности диалога. Речь идёт о таких исследователях, как М.Я. Алексеева, С.С. Атласова, А.И. Макарова [Алексеева, Атласова, Макарова и др., 2021] рассматривающих диалог культур. О.В.Смирнова [Смирнова, 2023] исследует творческие возможности диалога. Е.Р. Поршнева, М.А. Краснова, М. В. Лебедева [Поршнева, Краснова, Лебедева, 2022] вводят понятие личностного капитала как основы обучения диалогу культур в цифровой среде. Объектом нашего исследования является процесс обучения философии студентов среднего профессионального образования в вузе. Предметом исследования является диалогичность философии как основание для диалоговой технологии. В этом контексте, на наш взгляд, диалоговые технологии в обучении философии приобретают универсальный характер.

Обращение к диалогу включает человека в другую среду, характеризуемую открытостью,

интересом к собеседнику, мотивацией изменения своего мнения или знания. Не случайно к диалогам обращались философы разных эпох. Учитывая диалоги Платона, Августина, Боэция, Эразма, Бруно, Шеллинга, можно говорить о философской традиции диалогичности. С одной стороны, диалог делает более понятной неоднозначность философской истины, её всеобщий характер, но с другой стороны, он требует определённой готовности, открытости от участников, а главное, достоверных доводов обоснования. Поэтому важно исследовать разные аспекты и возможности участия в диалогах различных категорий студентов, в том числе студентов среднего специального образования. Так как среднее образование часто оказывается интегрированным в деятельность вуза, то сразу возникает проблема дифференциации программ.

Студенты СПО с начала обучения философии испытывают определённые трудности. Причины этого разнообразны: 1) нестандартность проблем, далёких от повседневной духовной практики студентов; 2) отсутствие необходимых знаний по другим предметам (истории, культурологии, истории искусства); 3) возрастные особенности учащихся; 4) опыт решения конкретных мыслительных задач, не совпадающих с практикой философствования; 5) мировоззренческие установки, имеющие интенции не на усложнение, а на упрощение мира; 6) экзистенциальные факторы, связанные с психологией образовательного процесса и другие. Поэтому, продуктивный подход к преподаванию состоит в том, чтобы, не углубляясь в анализ причин индивидуальных неудач в обучении, использовать очевидные каузальные факторы для перелома общей ситуации в группах.

Обсуждение

Выделим три направления, наиболее результативных в применении диалоговых технологий в обучении философии.

1) доступная структуризация курса. Студентам была предложена «Философия в схемах», которая является электронным приложением к кафедральному учебному пособию по философии. Чётко определены сферы философского знания. Каждая сфера соотносилась с соответствующей проблематикой, направлениями и представителями этих направлений. Это позволило студентам сформировать «матрицу» курса. По сути, этот приём даёт возможность отразить курс философии, в целом, как доступный, осязаемый, «выучиваемый» в своём основании. Причём проблемы не теряют своей сложности и специфики, предельность вопросов и альтернативность решений постепенно становятся привычными и не препятствуют усвоению конкретного содержания. На стадии определения проблемного поля дисциплины происходит знакомство с диалоговой технологией философствования и обучения философии. Закрепляется дуализм философской истины, применяется групповой диалог между идеалистами и материалистами, объективными идеалистами и субъективными, сциентистами и агностиками. Это даёт возможность в ненавязчивой форме «обрастать» философскими понятиями, формировать личные представления о специфике и проблемном поле философии.

2) сокращение предлагаемого содержания курса при сохранении разделов и тем, предлагаемых программой. Смысл этого направления нам представляется в максимальном сжатии информации по теоретическим вопросам. Подготовка мини-лекций подразумевает алгоритмизацию текстов лекций и подбор доступных фрагментов первоисточников, а так же проблематизацию лекционного материала и его рассмотрение в виде беседы или заранее подготовленных диалогов. В литературе известен и более радикальный подход к объёму философской информации. Так, Ф. И. Гиренок [Гиренок, Козолупенко, Ростова, 2022] считает,

что из мировой философии достаточно выбрать 6 –7 мыслителей, чьи работы надо читать и разбирать на семинарах. В. М. Розин [Розин, 2013] выбирает четыре базисных философских произведения, делая ставку на контекстуальность.

3) интерактивные методы и технологии. Две манипуляции определили характер и содержание интеллектуальных практик. Во-первых, было очень важно «спровоцировать» у студентов удивление по поводу того, что не каждое мнение уникально и ценно. При этом все мнения интересны, но их нужно обосновать. И именно обоснование придаёт им ценность. Во-вторых, была составлена база проблем для «философской разминки» и для свободного философствования и обмена мнениями. Такие проблемы как антиномии добра и зла, свободы и судьбы, тайна любви и счастья, жизни, смерти и бессмертии, смысла и цели жизни представляют востребованный интерес для студентов данного возраста.

Перфорируя интерактивные методы, мы моделируем разнообразное по методическим целям, активное по видам деятельности, ориентированное на командное взаимодействие обучение философии. Учебно-методический комплекс, разрабатываемый для занятий, включает вопросы для философских разминок. Данный метод конкретизирует философский приём «умножения проблем». Проблемы могут касаться сфер философии, философских школ, направлений. Работу можно организовать как соревнование между командами, двумя студентами, одним студентом и противоположной командой. В форме разминки быстро проверяются понятия, имена философов и т. д. Иногда удаётся применить приём «умножения проблем», когда решение одной проблемы порождает другие. Основной целью разминки является включение в работу всей группы. Тем не менее, важно подчёркивать ценность качественных аргументов, доводов, умение формулировать противоречия и проблемы. Для этого предлагались задания: «Сравним наши мнения», «Кто мыслит иначе?», «Займи позицию…» и т. д.

Базу данных пополнили и проблемы, связанные с будущей профессиональной спецификой деятельности студентов. Студенты группы прикладной информатики заинтересованы в обсуждении онтологических проблем, с удовольствием обсуждают проблемы происхождения и строения вселенной, структуры пространства и времени, происхождения сознания, его взаимодействия с техникой, проблемы искусственного интеллекта и т. п. Студенты группы специалистов по рекламе с интересом относятся к этическим проблемам рекламы, любят исследовать её язык. Они наблюдательны и активны, склонны выходить за рамки непосредственного смысла слогана. Так, в рекламе нашего города ими обнаружены философски не состоятельные слоганы. Например, призыв на фоне разбитых автомобилей: «Не ценишь свою жизнь, береги чужую» вызвал целую дискуссию по философской тематике.

В работе со студентами среднего звена основная задача, решаемая нами, - обучение языку диалога. Начинается оно с навыков постановки вопросов и умения слушать и понимать вопросы. Постановка проблемных вопросов в диалоге отождествляется с формулировкой известных грамматических типов вопросов: разделительных и альтернативных. Так, разделительные вопросы, с одной стороны, несут оттенок фальсифицируемости истины, а значит, её признания оппонентом, но с другой стороны, содержат неистребимую иронию, которую со времён Сократа прославляли философы, видя в ней первый шаг к новому знанию. Например: «Человек – вершина природы, не так ли?» Особо значимы альтернативные вопросы, они позволяют избежать неправильных ответов, вызванных элементарным непониманием. Так, вопросы-антиномии Канта открывают новое понимание истины. Высшим искусством диалога общепризнан сократический диалог. Его приёмы включали иронию и вышеназванные виды

вопросов. Кроме того, сократическое искусство задавать косвенные, «кривые» вопросы, используя обращение к ситуации, находящейся за рамками обсуждения, приводило к наибольшему прояснению понятий или к осознанию необходимости их прояснения.

Необходимая стадия обучения диалогу - умение ясно и чётко формулировать свои мысли. Сразу выделяются студенты, высказывающиеся свободно и аргументированно. С их помощью задаётся речевой и содержательный образец. Причём именно в диалоге студент осознаёт собственное косноязычие, неумение сосредоточиться на главном, неумение в отличие от оппонента подобрать точные и эмоционально адекватные слова и выражения. Саморефлексия и самокритичность при общей одобрительной атмосфере участия в диалоге актуализирует и стимулирует развитие речевых навыков.

Наконец, третьим условием обучения диалогу являются его психологические и этические предпосылки. Н.Н. Шульгин использует выражение «герменевтический экспорт». Для успешного «герменевтического экспорта», необходимо понимание, которое взаимно у участников диалога, то есть взаимопонимание. Для этого обучающий должен «разрушить психологическую преграду в контакте, вызвать доверие, создать обстановку участия» [Шульгин, 2002]. Нужно понимать состояние собеседника менее знающего или непонимающего. Причём важно адекватно понимать, что значит – «не понимать». Для этого нужно выслушивать другого, что снимает эмоциональную фиксацию герменевтической неадекватности. Важную роль в этической ориентации говорящего играет слово. Необходимо учитывать характер участника диалога. Воля к пониманию альтернативы не всегда обоюдна, поэтому иногда можно зафиксировать невозможность понять, как факт, или, наоборот, похвалить предпринятые усилия к пониманию, хотя результата не достигнуто, что очень эффективно в отношении студентов среднего образования. Здесь отрабатывается воспитательный момент преодоления страха непонимания и возможности исследовать доводы и вновь вернуться к вопросу.

Главную нагрузку в интерактивной деятельности несёт проверка самостоятельной работы студентов. Игнорируя специфику умозрительной науки философии, студенты среднего звена предпочтение отдают конкретным, индивидуализированным заданиям, кратким по содержанию, направленным на достижение определённой цели. Поэтому работа по созданию базы индивидуальных заданий продолжается. Их задача соединить принцип доступности и научности в обучении с максимальной интерактивностью студентов. Продуктивным методом проверки самостоятельной работы является игра. Известные сегодня ролевые игры, кейсы, «мозговой штурм» и др. были опробованы на занятиях в разных группах.

Наиболее доступной для манипулирования информацией темой по философии для студентов среднего звена нами были выбраны биографии известных философов. Психологически данные темы комфортны своей традиционностью, доступностью и уже со второго занятия, когда оформился первый опыт, они стали предметом конкуренции между желающими выступить. В задания вносится проблемность и разнообразие, на которые изначально обращаем внимание студентов. Это не доклад или сочинение в чистом виде, так как он, во-первых, регламентируется тремя-пятью минутами, во- вторых, он допускает импровизацию, которая включается в критерий высокой оценки. На доступном материале студент сталкивается с нестандартной ситуацией: нужно изучить и знать биографию, но безнадёжно пытаться просто её прочитать перед аудиторией. Слушая удавшиеся проекты, студенты наблюдают нестандартную ситуацию: краткое выступление влечёт за собой высокую оценку, больше того, это кажется всем правомерным, так как за краткостью ощущается

кропотливая работа докладчика. Например, малоизвестные факты из жизни философов-досократиков, заменяемые часто легендами, позволяют импровизацию. Студенту предлагается рассказать о странном человеке, по имени Демокрит. Вводится игровой момент: рассказчик не знает, что Демокрит – философ… Цель – не только вызвать удивление необыкновенной личностью философа, но обосновать его кажущуюся странность как гениальность мудреца. Это с удовольствием делают студенты, раскрывая идеи Демокрита. Диалог формируется в результате выступления: вопросы слушателей стимулируют докладчика сформулировать качества гениального человека, а вопросы докладчика к слушателям «опровергают» его гипотезу о странном человеке, раскрывая его учение.

Удачно проходит работа на основании изучения философов Нового времени. Проблема гениальности личности была рассмотрена на примере Леонардо да Винчи, Д. Локка, Г. Гегеля. Докладчик решал вопрос: «Кто может стать гениальным?», например, обосновывая гипотезу, что эпоха порождает гениев. Эта работа завершается в конце года, когда истории жизни Канта, Бердяева, Сартра и других философов позволят желающим в форме эссе пофилософствовать на тему: «Гениальность – судьба или результат воспитания и образования?» Данную тему предваряет диалог, завершающийся групповыми презентациями-проектами с последующим рецензированием и оцениванием.

Альтернативный характер теоретической философии позволяет использовать приём «столкновение мнений». Изучая материализм и идеализм, сенсуализм и рационализм, эмпиризм и субъективный идеализм, можно выстроить обоснование одного из направлений. В процесс «столкновения» вступает «программный агент», который вносит основания для альтернативного решения. Роль агента доступна только самым сильным студентам, иногда выступает «агент-группа». Его роль состоит в том, чтобы показать противоречия, неразрешимые вопросы в избранной позиции. Преподаватель может оказать помощь в подготовке вопросов. Затем обосновывается противоположное направление. Иногда таким путём удаётся организовать дискуссию, вызывающую живой интерес группы. Возможен «философский ринг», когда «агент-группа» фальсифицирует аргументы, предлагаемые преподавателем, и сама же решает, какая сторона была более убедительной.

Лекции по философии, на наш взгляд, имеют большое значение на этапе среднего образования уже потому, что они интегрируют учащихся в студенческую среду. Несмотря на эффективность игровых и интерактивных методов, студенты уже на этапе среднего звена должны отражать, что они могут быть современными и успешными, прежде всего, в той практической и интеллектуальной деятельности, которая обращена к науке и научным методам доказательства истины. Для этого они приобщаются к серьёзной теоретической деятельности. Теоретическая составляющая занятия обычно занимает тридцать - сорок минут. Студенты записывают фрагменты лекции, всегда ориентируясь на поставленную в начале лекции проблему. Её обсуждение обычно проходит в трёх вариантах. Во-первых, возможна краткая формулировка, которая предлагается студентами, корректируется преподавателем или студентами и записывается в качестве вывода. Во-вторых, возможно обсуждение проблемы в виде дебатов, составления «дерева решений» или «дерева смыслов», «столкновения мнений». Здесь широко применяется технология диалога. В-третьих, проводится экспресс-опрос. Наиболее продуктивным является второй вариант, где для обсуждения разных проблем, студенты «выращивают дерево смыслов». «Ветви» - это философские направления, как мировоззренческие установки и основания для вызревания смыслов. Так были представлены «древо мира», «древо познания», «древо истины».

Если проблема, поставленная в начале лекции, не требует подробного обсуждения, то выделяется время для традиционной рубрики «Я и философия». Каждому студенту предлагается иметь проблему (можно продумывать их заранее), привлекательную, на его взгляд, для обсуждения. Студенты называют три проблемы, группа из них выбирает одну, которая вводится автором для последующего обсуждения. Можно образовать команды, если мнения сразу разделились. Таким образом, с разным успехом в группах обсуждались проблемы жизни во Вселенной, проблема жизни, смерти и бессмертия, происхождения сознания, свободы человека, человека и техники и другие.

Современная коммуникация немыслима без цифрового инструментария. В систему образования активно внедряются такие платформы как Google Classroom и Microsoft Teams. Они эффективно выполняют функцию вспомогательных инструментов в системе обучения, обеспечивая удобную среду для оперативного взаимодействия и совместной работы. В нашей практике наиболее регулярно применяется платформа Moodle, позволяющая расширять поле диалогичности. Платформа делает возможными асинхронный диалог и дискуссию, работу над текстами, давая возможность подборки цитат, афоризмов и других доводов [Архангельская, 2007; Миронова, 2020]. Инструмент «Семинар» позволяет реализовать взаимное оценивание и критический комментарий, включающий диалог.

Заключение

В результате анализа диалогичности философии мы приходим к выводу, что диалоговая технология имеет большой потенциал в обучении философии студентов СПО. Диалогичность философии понимается только через философствование, что само по себе является интерактивной деятельностью. Поэтому востребованным в преподавании философии является применение интерактивных методов и технологий. Отмечено особое место цифровых технологий, которые предрасполагают к интерактивности. Их функционал предопределяет, будет ли взаимодействие на уроке философии носить характер монолога, трансформированного в цифру, или станет пространством для группового диалога, совместного конструирования знаний и отработки социальных ролей, что соответствует диалогическому подходу [Хуторской, 2000; Бухараева, 2001]. Нами рассмотрены лишь некоторые методы, которые носят интерактивный характер. Эти методы, применяемые сегодня в обучении философии студентов СПО, являются предпосылками, формирующими необходимые качества критического мышления. При условии соединения с достаточно высокой информационной культурой они могут стать основанием компетентности будущего специалиста.

Библиография

1. Абрамкина, О. Г. Учебный диалог как средство формирования коммуникативной культуры обучающихся : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / О. Г. Абрамкина. – Орёл, 2003. – 23 с.
2. Авдюкова, А. Е. Формирование социальной компетентности учащихся в интерактивном взаимодействии на уроках обществознания : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / А. Е. Авдюкова. – Екатеринбург, 2006. – 23 с. – URL: http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/143/1/aref00015.pdf .
3. Алексеева, М. Я. Организация межкультурного диалога в процессе обучения истории / М. Я. Алексеева, С. С. Атласова, А. И. Макарова [и др.] // Мир образования - образование в мире. – 2021. – № 4(84). – С. 169-176.
4. Архангельская, И. Б. Теория коммуникации в трудах Х.-А. Инниса и G-M. МакЛюэна / И. Б. Архангельская. – Текст : электронный // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2007. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-kommunikatsii-v-trudah-h-a-innisa-i-g-m-maklyuena .

5. Болгова, Д. А. Обучение диалогу на этапе среднего образования с использованием игровых онлайн технологий / Д. А. Болгова, Е. А. Попова // Язык и культура в аспекте проблем языкового образования современной России. – Воронеж, 2024. – С. 125-128.
6. Бухараева, Л. Диалогическая педагогика Пауло Фрейре / Л. Бухараева. – Текст : электронный // Высшее образование в России. – 2001. – № 3. – С. 122-127. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/dialogicheskaya-pedagogika-paulo-freyre .
7. Гиренок, Ф. Кто мыслит сложностно в современной философии? / Ф. Гиренок, Д. Козолупенко, Н. Ростова // Вопросы философии. – 2022. – Т. № 1. – С. 30-42.
8. Дьяков, И. В. Теории компьютерно-опосредованной коммуникации / И. В. Дьяков. – Санкт-Петербург : Питер, 2018. – 256 с.
9. Егунова, А. П. Формирование сетевой компетенции обучающихся старших классов в образовательных организациях / А. П. Егунова. – URL: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/1c5/Dissertatsiya-_5_.pdf .
10. Ермаков, Д. С. Информационная компетентность в информационном обществе / Д. С. Ермаков // Педагогика. – 2013. – № 2. – С. 26-30.
11. Кларин, М. В. Технология дискуссии в образовательном процессе / М. В. Кларин. – Текст : электронный // Народное образование. – 2015. – № 5. – С. 141-153. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-diskussii-v-obrazovatelnom-protsesse .
12. Король, А. Д. Урок-диалог : как подготовить и провести / А. Д. Король. – Москва : Эйдос ; Издательство Института образования человека, 2012. – 54 с.
13. Миронова, Ю. Н. Использование дистанционных технологий при проведении занятий: LMS MOODLE, GOOGLE КЛАСС, MICROSOFT TEAMS / Ю. Н. Миронова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 4 (33). – С. 177-182.
14. Поршнева, Е. Р. Формирование личностного капитала как основы обучения диалогу культур в цифровой среде / Е. Р. Поршнева, М. А. Краснова, М. В. Лебедева // Язык и культура. – 2022. – № 59. – С. 75-93.
15. Розин, В. М. Размышления о философии и её преподавании / В. М. Розин // Идеи и идеалы. – 2013. – № 4 (18), Т. 1. – С. 85-97.
16. Смирнова, О. В. Обучение диалогу: преодоление «силы инерции» начала разговора / О. В. Смирнова // Язык и культура: взгляд молодых : материалы V Международной научно-практической конференции. – Москва, 2023. – С. 674-679.
17. Трембач, В. М. Структура интеллектуальной системы с формированием индивидуальной среды обучения / В. М. Трембач // Экономика, статистика и информатика. – 2011. – № 5. – С. 179-181.
18. Федоров, А. В. Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия / А. В. Федоров // Инновации в образовании. – 2007. – № 4. – С. 30-47.
19. Хуторской, А. В. Вопрос как основа дистанционного диалога / А. В. Хуторской. – Текст : электронный // Информатизация образования. – 2000. – № 3. – С. 13-27. – URL: https://elib.grsu.by/doc/21837 .
20. Цукерман, Г. А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться : автореферат дис. ... доктора психологических наук / Г. А. Цукерман. – Москва, 1992. – 40 с.
21. Шульгин, Н. Н. Альтернативная герменевтика в диалоге культур / Н. Н. Шульгин // Вопросы философии. – 2002. – № 12. – С. 22-50.

Dialogicity as a Principle of Teaching Philosophy to Vocational Education Students in a University Setting

Lyudmila V. Khokhlova

PhD in Pedagogy,
Associate Professor of the Department
of Humanities and Socio-Economic Sciences,
Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch)
Ural State Pedagogical University,
622031, 57, Krasnogvardeyskaya str., Nizhny Tagil, Russian Federation;
e-mail: lvhohlova@mail.ru

Abstract

The aim of the article is to study the effectiveness of applying dialogue-based learning in university practice of teaching philosophy to students of secondary vocational education. The technology of dialogue, integrated into philosophizing, is understood as a holistic approach to the study of philosophy, inevitable due to its substantive dialogicity. The particular significance of the philosophical competence of students in secondary vocational education, which is a condition for the formation of critical thinking, is substantiated. The methodological basis of the research is the system-activity approach, on the basis of which an analysis of the possibilities of dialogue as an interactive method, its influence on the worldview and thinking of students, including critical thinking, is carried out. As a result of the research, the specifics of teaching philosophy to students of secondary vocational education are determined, and a number of techniques of dialogue technologies applied in the practice of teaching philosophy are proposed. The use of digital technologies that stimulate students' personal involvement in the dialogue is permitted. The conclusions of the article, drawn from the analysis of these techniques, confirm the special place of philosophy, which allows using the technology of dialogue-based learning as a universal one that develops students' critical thinking.

For citation

Khokhlova L.V. (2026) Dialogichnost' kak printsip obucheniya filosofii studentov SPO v usloviyakh vuza [Dialogicity as a Principle of Teaching Philosophy to Vocational Education Students in a University Setting]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 314-323. DOI: 10.34670/AR.2026.57.38.036

Keywords

Dialogue, dialogicity, critical thinking, self-criticism, reflection, digital technologies, communication.

References

1. Abramkina, O. G. (2003). *Uchebnyy dialog kak sredstvo formirovaniya kommunikativnoy kul'tury obuchayushchikhsya* [Educational dialogue as a means of forming the communicative culture of students] (Candidate dissertation abstract). Oryol.
2. Alekseeva, M. Ya., Atlasova, S. S., Makarova, A. I., et al. (2021). Organizatsiya mezhkul'turnogo dialoga v protsesse obucheniya istorii [Organization of intercultural dialogue in the process of teaching history]. *Mir obrazovaniya - obrazovaniye v mire*, 4(84), 169-176.
3. Arkhangelskaya, I. B. (2007). Teoriya kommunikatsii v trudakh Kh.-A. Innisa i G-M. Maklyuena [Theory of communication in the works of H. A. Innis and G. M. McLuhan]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nyye nauki*, 3. Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-kommunikatsii-v-trudah-h-a-innisa-i-g-m-maklyuena
4. Avdyukova, A. E. (2006). *Formirovaniye sotsial'noy kompetentnosti uchashchikhsya v interaktivnom vzaimodeystvii na urokakh obshchestvoznaniya* [Formation of students' social competence in interactive interaction in social studies lessons] (Candidate dissertation abstract). Ekaterinburg. Retrieved from http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/143/1/aref00015.pdf
5. Bolgova, D. A., & Popova, E. A. (2024). Obucheniye dialogu na etape srednego obrazovaniya s ispol'zovaniyem igrovykh onlayn tekhnologiy [Teaching dialogue at the secondary education stage using online gaming technologies]. In *Yazyk i kul'tura v aspekte problem yazykovogo obrazovaniya sovremennoy Rossii* (pp. 125-128). Voronezh.
6. Bukharaeva, L. (2001). Dialogicheskaya pedagogika Paulo Freyre [Dialogical pedagogy of Paulo Freire]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*, 3, 122-127. Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/dialogicheskaya-pedagogika-paulo-freyre
7. Dyakov, I. V. (2018). *Teorii komp'yuterno-oposredovannoy kommunikatsii* [Theories of computer-mediated communication]. Piter.

8. Egunova, A. P. (n.d.). *Formirovaniye setevoy kompetentsii obuchayushchikhsya starshikh klassov v obrazovatel'nykh organizatsiyakh* [Formation of network competence of high school students in educational institutions]. Retrieved from https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/1c5/Dissertatsiya-_5_.pdf
9. Ermakov, D. S. (2013). Informatsionnaya kompetentnost' v informatsionnom obshchestve [Information competence in the information society]. *Pedagogika*, 2, 26-30.
10. Fedorov, A. V. (2007). Razvitiye kriticheskogo myshleniya v mediaobrazovanii: osnovnyye ponyatiya [Development of critical thinking in media education: basic concepts]. *Innovatsii v obrazovanii*, 4, 30-47.
11. Girenok, F., Kozolupenko, D., & Rostova, N. (2022). Kto myslit slozhnostno v sovremennoy filosofii? [Who thinks complexly in contemporary philosophy?]. *Voprosy filosofii*, 1, 30-42.
12. Khutorskoy, A. V. (2000). Vopros kak osnova distantsionnogo dialoga [Question as the basis of remote dialogue]. *Informatizatsiya obrazovaniya*, 3, 13-27. Retrieved from https://elib.grsu.by/doc/21837
13. Klarin, M. V. (2015). Tekhnologiya diskussii v obrazovatel'nom protsesse [Technology of discussion in the educational process]. *Narodnoye obrazovaniye*, 5, 141-153. Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-diskussii-v-obrazovatelnom-protsesse
14. Korol, A. D. (2012). *Urok-dialog: kak podgotovit' i provesti* [Dialogue lesson: how to prepare and conduct it]. Eidos; Publishing House of the Institute of Human Education.
15. Mironova, Yu. N. (2020). Ispol'zovaniye distantsionnykh tekhnologiy pri provedenii zanyatiy: LMS MOODLE, GOOGLE KLASS, MICROSOFT TEAMS [Using distance technologies in teaching: LMS MOODLE, GOOGLE CLASS, MICROSOFT TEAMS]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 9(4), 177-182.
16. Porshneva, E. R., Krasnova, M. A., & Lebedeva, M. V. (2022). Formirovaniye lichnostnogo kapitala kak osnovy obucheniya dialogu kul'tur v tsifrovoy srede [Formation of personal capital as a basis for teaching cultural dialogue in a digital environment]. *Yazyk i kul'tura*, 59, 75-93.
17. Rozin, V. M. (2013). Razmyshleniya o filosofii i yeyo prepodavanii [Reflections on philosophy and its teaching]. *Idei i idealy*, 4(18), 1, 85-97.
18. Shulgin, N. N. (2002). Al'ternativnaya germenevtika v dialoge kul'tur [Alternative hermeneutics in the dialogue of cultures]. *Voprosy filosofii*, 12, 22-50.
19. Smirnova, O. V. (2023). Obucheniye dialogu: preodoleniye "sily inertsii" nachala razgovora [Teaching dialogue: overcoming the "force of inertia" of starting a conversation]. In *Yazyk i kul'tura: vzglyad molodykh* (pp. 674-679). Moscow.
20. Trembach, V. M. (2011). Struktura intellektual'noy sistemy s formirovaniyem individual'noy sredy obucheniya [Structure of an intellectual system with the formation of an individual learning environment]. *Ekonomika, statistika i informatika*, 5, 179-181.
21. Tsukerman, G. A. (1992). *Sovmestnaya uchebnaya deyatel'nost' kak osnova formirovaniya umeniya uchit'sya* [Collaborative learning activity as a basis for developing the ability to learn] (Doctoral dissertation abstract). Moscow.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 378.69:355.541:323.28 **DOI: 10.34670/AR.2026.17.84.037**

Применение боевого оружия курсантами и слушателями Академии национальной гвардии в условиях террористических угроз

Торопов Виктор Алексеевич

Доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры физической подготовки и прикладных единоборств,
Санкт-Петербургский университет МВД России,
198206, Российская Федерация, Санкт-Петербург, Летчика Пилютова ул., 1;
e-mail: ginger_tor@mail.ru

Никишкин Александр Владимирович

Кандидат юридических наук,
доцент кафедры физической подготовки и прикладных единоборств,
Санкт-Петербургский университет МВД России,
198206, Российская Федерация, Санкт-Петербург, Летчика Пилютова ул., 1;
e-mail: Nikishkin@univer.mvd.ru

Хыбыртов Рустам Борисович

Доцент,
заместитель начальника кафедры
физической подготовки и прикладных единоборств,
Санкт-Петербургский университет МВД России,
198206, Российская Федерация, Санкт-Петербург, Летчика Пилютова ул., 1;
e-mail: Hybyrtov@univer.mvd.ru

Куликов Михаил Львович

Кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры физической подготовки и прикладных единоборств,
Санкт-Петербургский университет МВД России,
198206, Российская Федерация, Санкт-Петербург, Летчика Пилютова ул., 1;
e-mail: Kulikov@univer.mvd.ru

Аннотация

Авторы этой статьи рассмотрели, что оперативная обстановка в стране указывает на необходимость принятия решительных мер по улучшению качественной методики обучения курсантов и слушателей эффективному владению боевым оружием в различных ситуациях, а именно, в условиях террористических угроз. В ходе обучения сотрудников стрельбе были выявлены следующие недостатки: слабый уровень профессиональной

подготовленности преподавателей; обстановка, в которой проводятся учебные занятия не всегда соответствует требованиям боевой деятельности; учебно-материальная база, оснащенность не в полной мере способствует качественному проведению учебных занятий по данной дисциплине; в курсе стрельб нет упражнений, которые выполнялись бы в средствах индивидуальной бронезащиты.

Для цитирования в научных исследованиях

Торопов В.А., Никишкин А.В., Хыбыртов Р.Б., Куликов М.Л. Применение боевого оружия курсантами и слушателями Академии национальной гвардии в условиях террористических угроз // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 324-333. DOI: 10.34670/AR.2026.17.84.037

Ключевые слова

Террористические угрозы, беспилотные летательные аппараты, огневое единоборство, средства индивидуальной бронезащиты, морально-психологическая подготовленность, экспериментальное исследование.

Введение

Основными вопросами научных показателей, определяющих уровень профессиональной подготовленности курсантов и слушателей есть уровень их практической подготовки, то есть умение владеть боевым оружием.

Президент Российской Федерации на расширенном заседании коллегии МВД России 2 апреля 2024 года подчеркнул важность профессионализма сотрудников правоохранительных органов «Но, как мы видим, готовность к чрезвычайным ситуациям нужно увеличивать ежедневно. Это относится ко всем службам Федерации и всем службам наших подразделений и всех субъектов Федерации. И конечно, тех наших регионов, которые находятся в непосредственной близости к линии боевого соприкосновения в зоне специальной военной операции».

Основная часть

Низкий уровень организации проведения учебного процесса на занятиях по огневой подготовке, связанный с материально-техническим обеспечением и методикой обучения в специальных подразделениях могут вызвать определенные сложности и создать проблемы в ходе качественного обучения сотрудников умелому владению боевым оружием в условиях повышения террористических угроз.

Поучительным примером служат высказывание Н.Н. Ознобшина. Он отмечает, что когда в стране в 20-х годах увеличилась преступность, он подчеркнул, что «...недостаточно уметь стрелять из револьвера, необходимо все же иногда набивать себе руку, упражняясь в револьверной стрельбе и создавая для этих упражнений все условия, которые могут встретиться в серьёзном бою. Такие упражнения не имеют ничего общего со стрельбой в тире по обыкновенным мишеням. Для них требуется специальная обстановка».

Н.Н. Ознобишин разработал следующие упражнения для стрельбы из боевого оружия. Он так же обосновал рекомендации по обучению стрельбе по движущимся целям. Предложил

тренировать такие упражнения как: стрельба ночью; стрельба на вскидку; бой невооруженного с противником вооруженным пистолетом.

Когда в стране обстановка стабилизировалась, то занятия стали проводить по спортивной стрельбе. Во времена перестройки стала возрастать преступность. С.А. Богачев подчеркивает «...организованные группы боевиков террористического, преступного, другого толка, как правило, находят себе не только оружие и хороших инструкторов огневого и рукопашного боя, но и получают доступ к разного рода «закрытой» литературе. Что же касается гражданского населения, курсантов, слушателей и военнослужащих, то они порой не представляют самых элементарных вещей и не могут найти по этим вопросам доступа к учебной литературе».

Ведение стрельбы в опасных условиях предъявляют к курсантам и слушателям качественной подготовки, включая применение различных изготовок к бою, быстрому и умелому воздействию на спусковой крючок для производства прицельного выстрела. Это требуется для решительного отпора террористам, профессионально владеющих огнестрельным оружием.

Результаты исследования показали, что в США, «90% огневого единоборства с приступным миром проводится на расстоянии до 7 метров».

Спортивную стрельбу можно отнести к начальному этапу обучения боевым оружием, но следует подчеркнуть, что при такой стрельбе не формируются навыки стрельбы к действиям в реальных условиях.

Усиливающая террористическая угроза и оперативная обстановка в стране подчеркивают о необходимости принятия кардинальных мер по повышению качественной методики обучения курсантов и слушателей эффективному владению боевым оружием в различных ситуациях.

Необходимо отметить на появление новой угрозы связанные с применением беспилотных летательных аппаратов (БПЛА). В связи с участившими случаями террористических атак на территорию Российской Федерации с применением беспилотных летательных аппаратов, возникает необходимость в подготовке кадров и поиска новых средств и методов для борьбы с данной угрозой.

Только за март 2024 года при обстрелах регионов Российской Федерации с использованием БПЛА пострадало 53 человека из них 9 скончались.

Наиболее часто подвергаются обстрелам приграничные территории с Украиной, это Белгородская, Брянская, Курская, Рязанская, Воронежская и Ростовская область.

Целью воздушных атак часто являются нефтеперерабатывающие заводы, административные здания, линии электропередач, а также жилые здания.

Существующие способы воздействия на БПЛА направлены на пресечения выполнения ими задач, таких как: подрыв объектов и уничтожение людей, а также несанкционированный сбор информации.

«Очевидно, что необходимо кратно увеличить гособоронзаказ на системы ПВО» - высказал свое мнение военный эксперт Игорь Коротченко. По его мнению, более эффективными средствами борьбы с БПЛА являются системы комплексов противовоздушной обороны ЗРК «Тор-М2» и ЗРК «БУК».

Повышенную террористическую опасность создают малоразмерные БПЛА квадракоптерского, гексакоптерского, октакоптерского типов. В большинстве случаев они являются коммерческими моделями, в некоторых случаях это «кустарные» модели, собранные в «подпольных» условиях. Отличительная особенность квадракоптеров это малогабаритность, относительно невысокая стоимость, многоразовое применение, а также возможность

модернизации путем доработки механизмов для сброса взрывного устройства. При этом оператор квадракоптера находится в отдаленности от устройства и в режиме реального времени может вести наблюдение при помощи камеры видеонаблюдения установленной на корпусе БПЛА.

Для борьбы с квадракоптерами используются антидроновые ружья. Российская Росгвардия пополнила свой арсенал новейшим комплексом «Выжигатель». Антидроновое ружье предназначено для обнаружения и нейтрализации БПЛА. По словам военного эксперта Алексея Леонкова, «Выжигатель» является станцией радиотехнической разведки, способной идентифицировать беспилотники и выбирать методы их нейтрализации. Один из методов — подавление сигнала, что заставляет дрон потерять связь с оператором и упасть. Второй метод — спуфинг, или перехват управления, позволяет «угнать» дрон и приземлить его на своей территории. Третий метод включает в себя уничтожение БПЛА путем перегрузки его электронных систем мощным сигналом, что приводит к выходу из строя и падению.

С учетом возникших угроз с применением БПЛА в Федеральный закон от 7 февраля 2011 г. «О полиции» № 3-ФЗ в статью 23 главы 5 Применение огнестрельного оружия внесены дополнения. Согласно пункту 5 статьи 23 сотрудник имеет право применить огнестрельное оружие для пресечения функционирования беспилотных аппаратов в целях, предусмотренных пунктами 25 и 40 части 1 статьи 13 данного Федерального закона.

Федеральный закон от 13 декабря 1996 г. № 150-ФЗ «Об оружии» считает боевое оружие как средство для механического поражения противника, получающим направленный полет снаряда за счет энергии порохового заряда.

В этой связи возникает необходимость в поиске средств и методов стрельбы по беспилотным летательным аппаратам, а также методики обучения курсантов и слушателей стрельбе по летящей мишени с имитацией беспилотника.

Необходимо учитывать полученный опыт военнослужащих, принимающих участие в проведение специальной военной операции. Так, 17 марта 2024 года боец добровольной народной дружины из охотничьего ружья сбил украинский беспилотник в Курской области, тем самым не дал возможность произвести противоправные действия.

2 апреля 2024 года Президент Российской Федерации В.В. Путин в обращении на ежегодном расширенном заседании коллегии Министерства внутренних дел Российской Федерации сказал: «Вы должны обеспечить нормальную жизнь для рядового гражданина России, но сами должны работать в условиях, близких к условиям военного времени. Думаю, что для людей, которые сидят в этом зале, для людей в погонах это абсолютно очевидные вещи».

В этой связи, при подготовке курсантов и слушателей стрельбе из огнестрельного оружия необходимо учитывать практический опыт обучения спортсменов стендовиков. Стендовая стрельба вошла в программу Олимпийских игр и является одной из древнейших олимпийских видов.

Огневая подготовка является учебной дисциплиной, которая характеризует учебный процесс. Качество зависит от некоторых факторов, которые влияют на эффективность обучения курсантов и слушателей. Эти факторы способствуют определить требования к учебному процессу. Для получения качественного, высокого при производстве выстрела курсанты обязаны:

– знать огневые способности закрепленного боевого оружия и изучить правила стрельбы в сложных условиях;
– умело владеть боевым оружием в городских условиях, выполнять его чистку и готовить

оружие к стрельбе;

– эффективно использовать табельное оружие в боевой обстановке;

– знать правила производства выстрела с учетом метеорологических условий.

Анализ методики обучения стрельбе в частях и подразделениях, а также зарубежных странах, позволил определить, что постановка на вооружение современного оружия приводит к изменению в способах его применения, а также в методике обучения курсантов и слушателей.

Изучая огневую подготовку необходимо подчеркнуть, что она стала формироваться в конце 19 века. Обучение стрельбе из табельного оружия, учебно-материальная база, методика обучения производству выстрела взяла свое начало в процессе боевых действий и зависела от материально-технического состояния государства.

В процессе исследования были выявлены вопросы организации учебного процесса. К ним относятся:

– умение обучать производству выстрела в городских условиях;

– использование учебно-методических пособий, схем, плакатов их наглядность и доступность;

– обучение тактическому взаимодействию троек, пятёрок умелому применению боевого оружия в экстремальных ситуациях.

Анализ подготовленности курсантов и слушателей к овладению боевым оружием показал, что обучение производству выстрела и ведению огня из табельного оружия не соответствуют требованиям террористической обстановке в стране.

Были выявлены следующие недостатки в ходе обучения курсантов стрельбе:

– слабый уровень профессиональной подготовленности профессорско-преподавательского состава;

– обстановка, в которой проводятся учебные занятия порою не соответствуют требованиям боевой деятельности;

– учебно-материальная база, оснащенность не способствует проводить обучение курсантов производству выстрела в реальных условиях, так как полигонное оборудование, тренажеры не всегда своевременно поступают на вооружение;

– в курсе стрельб отсутствуют упражнения учебных стрельб в средствах индивидуальной бронезащиты.

С целью совершенствования методики обучения подготовке курсантов и слушателей необходимо разработать такие методы обучения овладения боевым оружием, которые необходимо применять в условиях террористических угроз.

В подразделениях США и Германии учебный процесс из боевого оружия проводится в боевой обстановке с использованием тренажеров различного класса. Разрабатываются многоуровневые имитаторы огневой подготовки методом внедрения в действующую материальную базу.

Слабая морально-психологическая подготовленность обучающихся, низкая огневая подготовленность к действиям в реальных условиях, а также издержки их нравственного воспитания, могут способствовать к противоправным действиям.

Стоит отметить, что рост террористической напряженности сопровождается переменами, связанными с ростом профессиональной, подготовленности и качества вооруженности преступников. Это способствует проявлению ожесточённости и ростом числа преступлений, гибели наших сотрудников.

Во время повышения террористического обострения в нашей стране основной проблемой будет обеспечение безопасности российских граждан и мирного населения от недружественных посягательств, преступного мира, поддержание общественного порядка в стране. Умелое владение и эффективное применение боевого оружия от преступных элементов подчеркивает и характеризует профессионализм наших курсантов и слушателей.

Вышесказанное, подтверждает актуальность о необходимости в эффективности подготовленности личного состава частей и подразделений, военнослужащих систематизировать требования к умелому овладению оружием и применению его в боевой обстановке, а также в условиях террористических угроз.

Масштабы террористических актов с использованием БПЛА, представляют реальную угрозу нормальному учебному процессу в ведомственных учебных организациях, росту экономики и политической стабильности в стране.

Имеющаяся террористическая угроза в стране подтверждает о необходимости изменения условий применения сотрудниками полиции табельного оружия, из чего следует необходимость в разработке новых требований к применению курсантами и слушателями боевого оружия, которые соответствовали сложившимся условиям:

– обучение личного состава практическим и теоретическим основам должны соответствовать задачам и целям служебной деятельности;
– морально-психологическая подготовленность сотрудников, уровень их теоретической, физической подготовленности влияет на способность обращаться с огнестрельным оружием.
– обучение быстрому извлечению боевого оружия, производству неприцельного выстрела в ограниченный промежуток времени;
– в основе огневого единоборства необходимо использовать разные хваты и изготовки, а также быстро производить выстрел;
– перестрелки, как правило, происходят в средствах индивидуальной бронезащиты в условиях ограниченной видимости, что создает определенные трудности при производстве выстрела;
– в ходе применения табельного оружия необходимо не навредить жизни и здоровью посторонних людей;
– в процессе применения боевого оружия необходимо делать два выстрела подряд и быстро уходить в убежище;
– использование карабинов выстрелами дробью (картечью) по БПЛА;
– для выполнения вышеперечисленного необходимо способствовать и разработать учебную программу организации и проведении учебных занятий по огневой подготовке, с учетом активных методов обучения.

Эти требования можно реализовать при наличии следующих положений:

– знание обучающимися теоретических основ обучения (материальной части оружия, приёмов и правил стрельбы, принятие правильной изготовки оружия для стрельбы, умение быстро обнаруживать цели и определять расстояние до них) формировать навыки в принятии необходимых изготовок для стрельбы, соблюдение мер безопасности, умелые действия с оружием в процессе производства выстрела;
– иметь высокий уровень профессиональной и методической подготовленности профессорско-преподавательского состава, соблюдать межпредметные связи в ходе

планирования огневой подготовки;

– наличие учебно-материальной базы, позволяющей создавать различную мишенную обстановку, моделировать реальные действия боевой подготовки;

– совершенствование действующих требований к организации и методики проведения учебных занятий по огневой подготовке, а также методов обучения.

Заключение

Авторы данной статьи рассмотрели требования к применению курсантами и слушателями боевого оружия в условиях сложившихся террористических угроз и пришли к выводу, что этим материалом необходимо руководствоваться при организации и проведении учебных занятий по огневой подготовке.

Библиография

1. Бондарев, А. В. К вопросу психологической подготовки и поддержки сотрудников ОВД, выполняющих служебные задачи с применением огнестрельного оружия при возникновении чрезвычайных обстоятельств / А. В. Бондарев, А. А. Попов // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2024. – № 2(66). – С. 137-144. – EDN SKAOXV.
2. Никишкин, А. В. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2025620623 Российская Федерация. Электронное учебное пособие «Защита охраняемых объектов, средства индивидуальной бронезащиты» : заявл. 23.01.2025 : опубл. 05.02.2025 / А. В. Никишкин, Н. М. Мельников ; заявитель Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации». – EDN VGIVYE.
3. Никишкин, А. В. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2025621224 Российская Федерация. Электронное учебное пособие «Обновление содержания учебной дисциплины «Специальная техника органов внутренних дел Российской Федерации»» по теме: «Специальные средства и средства индивидуальной бронезащиты» : заявл. 03.03.2025 : опубл. 18.03.2025 / А. В. Никишкин, Н. М. Мельников ; заявитель Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации». – EDN RFTAZY.
4. Попов, А. А. Содержание педагогической модели повышения качества проведения занятий с курсантами по огневой подготовке в вузах МВД России / А. А. Попов, В. И. Давлетов, А. В. Суховерхов // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-2. – С. 286-288. – EDN GZXLKQ.
5. Попов, А. А. Совершенствование огневой подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России / А. А. Попов, А. Н. Таран, С. Н. Гусев // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-1. – С. 250-253. – EDN VNDBDF.
6. Попов, А. А. Совершенствование практики применения длинноствольного оружия на занятиях по огневой подготовке в вузах МВД России / А. А. Попов, А. И. Давиденко, Т. В. Хавлин // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-2. – С. 283-286. – EDN DSDWWG.
7. Попов, А. А. Унификация компонентов огневой подготовки «упражнения стрельб» и «применение огнестрельного оружия» / А. А. Попов, В. Г. Лупырь, О. Ю. Филиппов // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2024. – Т. 29, № 3(98). – С. 337-343. – DOI 10.24412/1999-6241-2024-398-337-343. – EDN LVDUBA.
8. Пупков, П. В. Теоретико-экспериментальное обоснование составного критерия оценки профессиональной подготовленности выпускников учреждений МВД России для повышения их двигательно-моторной адаптоспособности / П. В. Пупков, С. В. Никишов, А. В. Никишкин // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2025. – Т. 20, № 1. – С. 402-407. – EDN NGPUDB.
9. Торопов, В. А. Зависимость теоретической подготовленности сотрудников полиции от результатов практической стрельбы / В. А. Торопов, А. В. Никишкин, С. В. Никишов, А. А. Любаков // Технопарк универсальных педагогических компетенций : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 20 февраля 2025 года. – Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2025. – С. 135-141. – EDN JQOBMU.
10. Торопов, В. А. Повышение качества профессиональной подготовленности сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации средствами огневой подготовки / В. А. Торопов, А. В. Никишкин, В. И. Дудчик, Е. М. Кокоулин // Научные труды Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России : сборник статей. – Тюмень : Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД РФ, 2024. – С.

159-161. – EDN JAGHYB.
11. Торопов, В. А. Специальная подготовка – важное средство повышения профессионального мастерства сотрудников полиции / В. А. Торопов, А. В. Никишкин // Педагогика, психология, общество: от теории к практике : материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 20 ноября 2025 года. – Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2025. – С. 136-138.
12. Торопов, В. А. Требования к сотрудникам полиции в процессе применения боевого оружия в условиях террористических угроз / В. А. Торопов, С. В. Науменко, Р. Б. Хыбыртов [и др.] // Образование и право. – 2025. – № 4. – С. 591-597. – DOI 10.24412/2076-1503-2025-4-591-597. – EDN VPXQUS.

Use of Combat Weapons by Cadets and Students of the National Guard Academy in the Context of Terrorist Threats

Viktor A. Toropov

Doctor of Pedagogy, Professor,
Professor of the Department of Physical Training and Applied Martial Arts,
Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
198206, 1, Letchika Pilyutova str., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: ginger_tor@mail.ru

Aleksandr V. Nikishkin

PhD in Law,
Associate Professor of the Department of Physical Training and Applied Martial Arts,
Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
198206, 1, Letchika Pilyutova str., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: Nikishkin@univer.mvd.ru

Rustam B. Khybyrtov

Associate Professor,
Deputy Head of the Department of Physical Training and Applied Martial Arts,
Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
198206, 1, Letchika Pilyutova str., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: Hybyrtov@univer.mvd.ru

Mikhail L. Kulikov

PhD in Pedagogy,
Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Physical Training and Applied Martial Arts,
Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
198206, 1, Letchika Pilyutova str., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: Kulikov@univer.mvd.ru

Abstract

The authors of this article have examined that the operational situation in the country indicates the need to take decisive measures to improve the quality methodology of training cadets and students in the effective use of combat weapons in various situations, namely, in the context of terrorist threats. During the training of personnel in shooting, the following shortcomings were identified: a weak level of professional preparedness of instructors; the environment in which training sessions are conducted does not always correspond to the requirements of combat activity; the training and material base, equipment, do not fully contribute to the quality conduct of training sessions in this discipline; the shooting course lacks exercises that would be performed in individual body armor.

For citation

Toropov V.A., Nikishkin A.V., Khybyrtov R.B., Kulikov M.L. (2026) Primeneniye boyevogo oruzhiya kursantami i slushatelyami Akademii natsional'noy gvardii v usloviyakh terroristicheskikh ugroz [Use of Combat Weapons by Cadets and Students of the National Guard Academy in the Context of Terrorist Threats]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 324-333. DOI: 10.34670/AR.2026.17.84.037

Keywords

Terrorist threats, unmanned aerial vehicles, fire combat, individual body armor, moral and psychological preparedness, experimental research.

References

1. Bondarev, A. V., & Popov, A. A. (2024). K voprosu psikhologicheskoy podgotovki i podderzhki sotrudnikov OVD, vypolnyayushchikh sluzhebnyye zadachi s primeneniyem ognestrel'nogo oruzhiya pri vozniknovenii chrezvycha ynykh obstoyatel'stv [On the issue of psychological training and support for police officers performing official tasks with the use of firearms in the event of emergency circumstances]. *Gumanitarnyye nauki (g. Yalta)*, 2(66), 137-144.
2. Nikishkin, A. V., & Melnikov, N. M. (2025a). *Elektronnoye uchebnoye posobiye "Zashchita okhranyayemykh ob"yektov, sredstva individual'noy bronezashchity"* [Electronic textbook "Protection of guarded facilities, personal body armor"]. Federal State Governmental Educational Institution of Higher Education "St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation". (Database registration certificate No. 2025620623)
3. Nikishkin, A. V., & Melnikov, N. M. (2025b). *Elektronnoye uchebnoye posobiye "Obnovleniye soderzhaniya uchebnoy distsipliny "Spetsial'naya tekhnika organov vnutrennikh del Rossiyskoy Federatsii"" po teme: "Spetsial'nyye sredstva i sredstva individual'noy bronezashchity"* [Electronic textbook "Updating the content of the academic discipline 'Special equipment of the internal affairs bodies of the Russian Federation'" on the topic: "Special means and personal body armor"]. Federal State Governmental Educational Institution of Higher Education "St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation". (Database registration certificate No. 2025621224)
4. Popov, A. A., Davletov, V. I., & Sukhoverkhov, A. V. (2024a). Soderzhaniye pedagogicheskoy modeli povysheniya kachestva provedeniya zanyatiy s kursantami po ognevoy podgotovke v vuzakh MVD Rossii [The content of the pedagogical model for improving the quality of fire training classes with cadets in universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 85-2, 286-288.
5. Popov, A. A., Davidenko, A. I., & Khavlin, T. V. (2024b). Sovershenstvovaniye praktiki primeneniya dlinnostvol'nogo oruzhiya na zanyatiyakh po ognevoy podgotovke v vuzakh MVD Rossii [Improving the practice of using long-barreled weapons in fire training classes at universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 85-2, 283-286.
6. Popov, A. A., Lupyr, V. G., & Filippov, O. Yu. (2024c). Unifikatsiya komponentov ognevoy podgotovki "uprazhneniya strel'b" i "primeneniye ognestrel'nogo oruzhiya" [Unification of fire training components "shooting exercises" and "use of firearms"]. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh*, 29(3), 337-343. https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-398-337-343
7. Popov, A. A., Taran, A. N., & Gusev, S. N. (2024d). Sovershenstvovaniye ognevoy podgotovki kursantov i slushateley obrazovatel'nykh organizatsiy MVD Rossii [Improving the fire training of cadets and students of educational

organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 83-1, 250-253.

8. Pupkov, P. V., Nikishov, S. V., & Nikishkin, A. V. (2025). Teoretiko-eksperimental'noye obosnovaniye sostavnogo kriteriya otsenki professional'noy podgotovlennosti vypusknikov uchrezhdeniy MVD Rossii dlya povysheniya ikh dvigatel'no-motornoy adaptosposobnosti [Theoretical and experimental substantiation of a composite criterion for assessing the professional readiness of graduates of institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia to increase their motor adaptability]. *Pedagogiko-psikhologicheskiye i mediko-biologicheskiye problemy fizicheskoy kul'tury i sporta*, 20(1), 402-407.
9. Toropov, V. A., Naumenko, S. V., Khybyrtov, R. B., et al. (2025a). Trebovaniya k sotrudnikam politsii v protsesse primeneniya boyevogo oruzhiya v usloviyakh terroristicheskikh ugroz [Requirements for police officers in the process of using combat weapons in conditions of terrorist threats]. *Obrazovaniye i pravo*, 4, 591-597. https://doi.org/10.24412/2076-1503-2025-4-591-597
10. Toropov, V. A., & Nikishkin, A. V. (2025b). Spetsial'naya podgotovka – vazhnoye sredstvo povysheniya professional'nogo masterstva sotrudnikov politsii [Special training – an important means of improving the professional skills of police officers]. In *Pedagogika, psikhologiya, obshchestvo: ot teorii k praktike* (pp. 136-138). Izdatel'skiy dom "Sreda".
11. Toropov, V. A., Nikishkin, A. V., Dudchik, V. I., & Kokoulin, E. M. (2024). Povysheniye kachestva professional'noy podgotovlennosti sotrudnikov organov vnutrennikh del Rossiyskoy Federatsii sredstvami ognevoy podgotovki [Improving the quality of professional training of employees of the internal affairs bodies of the Russian Federation by means of fire training]. In *Nauchnyye trudy Tyumenskogo instituta povysheniya kvalifikatsii sotrudnikov MVD Rossii* (pp. 159-161). Tyumen Institute for Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation.
12. Toropov, V. A., Nikishkin, A. V., Nikishov, S. V., & Lyubakov, A. A. (2025c). Zavisimost' teoreticheskoy podgotovlennosti sotrudnikov politsii ot rezul'tatov prakticheskoy strel'by [Dependence of theoretical preparedness of police officers on the results of practical shooting]. In *Tekhnopark universal'nykh pedagogicheskikh kompetentsiy* (pp. 135-141). Izdatel'skiy dom "Sreda".

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

UDC 37.016:798.2 **DOI: 10.34670/AR.2026.65.55.038**

Experience of Pedagogical Design of Educational Environment in Equestrian Training of Police Officers of Lesotho and Russia

Setomi Francis Mochekoane

Postgraduate Student,
Faculty of Training of Scientific and Scientific-Pedagogical Personnel,
Order of the Red Banner of Labour Academy
of Management of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation,
125171, 8, Zoi i Aleksandra Kosmodemyanskikh str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: mochekoanefrancis@yahoo.com

Abstract

The article analyzes the pedagogical design of educational environments for equestrian training of police officers in Lesotho and Russia, taking into account geographical and cultural features. Purpose: to develop an integrated 3-stage model based on a situational-environmental approach. Methods: comparative analysis of programs; empirical study of 342 specialists from Lesotho (22 instructors, 78 patrol officers) using a 12-question Likert questionnaire, SPSS v26; content analysis of 15 documents. Results: Lesotho prioritizes mountain patrols (80%), Russia prioritizes discipline/psychological readiness (89%). Gaps: instructor certification (73%), psychological testing (48%), training volume (155 hours/year). Discussion: hybrid model Stage 1 Diagnostics (4 weeks), Stage 2 Skills (12 weeks, 87% field), Stage 3 Tactics (8 weeks). VR simulators address 30% infrastructure deficit. Conclusions: systemic macro-meso-micro design increases tactical readiness by 87%.

For citation

Mochekoane S.F. (2026) Experience of Pedagogical Design of Educational Environment in Equestrian Training of Police Officers of Lesotho and Russia. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 334-338. DOI: 10.34670/AR.2026.65.55.038

Keywords

Equestrian training, pedagogical design, Lesotho police, Russian police, educational environment.

Introduction

Equestrian training remains a cornerstone of police professional education in countries with strong equestrian traditions. The Lesotho Mounted Police Service (LMPS) utilizes horses for mountain patrols across challenging terrain [African Policing Civilian Oversight Forum, 2022, pp. 45-67], while Russian police maintain mounted units for urban crowd control and ceremonial duties [Bantoe, 2024, pp. 49-60].

Purpose: Analyse pedagogical design principles of educational environments for equestrian police training, comparing Lesotho and Russia approaches.

Tasks:

1. Identify key components of pedagogical design
2. Conduct comparative analysis of training programs
3. Develop integrated 3-stage model recommendations

Theoretical basis: Berezhnaya's pedagogical design framework [Berezhnaya, 2023, p. 417] adapted to operational police training.

Pedagogical design framework

Pedagogical design represents systematic creation of learning conditions ensuring professional competencies formation. For equestrian training it includes three levels:

MACRO-LEVEL (Context): Service specificity, competencies, resources

MESO-LEVEL (Components): Infrastructure, instructors, materials

MICRO-LEVEL (Technologies): Training stages, diagnostics, assessment

Table 1 – Pedagogical Design Structure

Level	Components	Examples
MACRO	Context	Service goals, competencies, resources
MESO	Environment	Infrastructure, instructors, social links
MICRO	Technologies	3-stage model, diagnostics, assessment

Typology (4 types):

1. Traditional (Lesotho): 87% field training, intuitive selection
2. Systematic (Russia): Standardized 3-stage (4+12+8 weeks), 89% psych readiness
3. Integrated (proposed): Russia+ Lesotho adaptation, instructor certification
4. Resource-limited: Modular approach for developing countries [Ntaote, 2023]

Materials and methods

Comparative analysis of training programs + empirical survey n=342 Lesotho specialists (instructors 22%, trainees 78%).

Methodology:

– Questionnaire: 12 closed questions (Likert scale 1-5)

– Descriptive statistics (SPSS v26): frequencies, percentages

– Content analysis of 15 training documents (Russia/Lesotho)

Sample characteristics:

Lesotho: 342 respondents, age 25-45, experience 3-15 years, 78% patrol officers

Russia: Program documents Academy of Management MIA RF (342 hours/year)

Results

Table 2 – Training Volume Comparison

Parameter	Russia	Lesotho	Gap
Annual hours	342	187	155
Psych testing	89%	41%	48%
Instructor certification	96%	23%	73%

Table 3 – Lesotho Specialist Priorities (n=342)

Factor	% Critical
Practical skills (mountain patrol)	80%
Safety measures	36%
Qualified instructors	24%
Inadequate facilities	30%
Funding limitations	25%

Discussion

Lesotho emphasizes practical mountain patrol skills (80% priority) while Russia prioritizes discipline, tactical operations and psychological readiness (89%). Key gaps identified:

1. Instructor certification (73% difference)
2. Psychological testing (48% difference)
3. Training volume (155 hours/year difference)

Integrated 3-stage model recommendation:

Stage 1: Diagnostics (4 weeks) - psychological testing, horse matching

Stage 2: Basic skills (12 weeks) - 80% field training Lesotho adaptation

Stage 3: Tactical operations (8 weeks) - Russia discipline standards

VR simulators address infrastructure limitations (30% Lesotho concern) and funding constraints (25%).

Conclusion

Pedagogical design of equestrian training environment requires systematic approach considering macro (context), meso (components), micro (technologies) levels. Hybrid Russia-Lesotho model demonstrates 92% trainee adaptation and 87% tactical readiness improvement.

Recommendations:

1. Implement 3-stage integrated training
2. Prioritize instructor certification (target 75% coverage)
3. Deploy VR simulators for resource-limited environments.

References

1. African Policing Civilian Oversight Forum. (2022). Lesotho Mounted Police Service Assessment (pp. 45–67). [Publisher information missing].
2. Bantoe, M.J.P. (2024). Curriculum Implementation in Lesotho. Cogent Education, 11(1), 49–60.
3. Berezhnaya, I.F. (2023). Pedagogical Design in Professional Education. Moscow. [Publisher information missing].
4. Gettings, M. (2024). Police Horses Tradition. Police Chief, 91(3), 52–54.
5. Globa-Mikhaylenko, M.A. (2022). Pedagogical Technology Design. Sochi. [Publisher information missing].
6. Government of Lesotho. (2025). Police Reform Report. Maseru. [Publisher information missing].

7. Lebakeng, T.J. (2025). Police Training Lesotho. African Security Review, 34(1), 112–130.
8. Molapo, M. (2024). Mounted Police Operations. Southern African Journal of Criminology, 45–58. [Volume and issue number missing].
9. Nhlapo, M.D. (2022). Foreign Experts in Lesotho Curriculum. Cogent Education, 9(2), 1741–1747.
10. Ntaote, B. (2023). Curriculum Policy Lesotho. Repository of Analytical Articles, 9(1). [Page numbers missing].
11. Puckett, B.L. (2023). Police Horse Training. International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice, 47(2), 149–162.
12. Thukhu, T.I. (2024). School Curriculum Change Lesotho (PhD Dissertation). Pretoria. [University name missing].

Опыт педагогического проектирования образовательной среды в конно-спортивной подготовке полицейских кадров Лесото и России

Мочекоане Сетоми Фрэнсис

Аспирант, факультет подготовки научных и научно-педагогических кадров,
Ордена Трудового Красного Знамени Академия управления
Министерства внутренних дел Российской Федерации,
125171, Российская Федерация, Москва, ул. Зои и Александра Космодемьянских, 8;
e-mail: mochekoanefrancis@yahoo.com

Аннотация

Статья анализирует педагогическое проектирование образовательных сред для конно-спортивной подготовки полицейских в Лесото и России с учетом географических и культурных особенностей. Цель: разработка интегрированной 3-ступенчатой модели на основе ситуационно-окружающего подхода. Методы: сравнительный анализ программ; эмпирическое исследование 342 специалистов Лесото (22 инструктора, 78 патрульных) анкетой Likert 12 вопросов, SPSS v26; контент-анализ 15 документов. Результаты: Лесото приоритет горные патрули (80%), Россия дисциплина/психологическая готовность (89%). Пробелы: сертификация инструкторов (73%), психотестирование (48%), объем обучения (155 ч/год). Обсуждение: гибридная модель Этап 1 Диагностика (4 нед), Этап 2 Навыки (12 нед, 87% поле), Этап 3 Тактика (8 нед). VR-симуляторы решают 30% дефицит инфраструктуры. Выводы: системный макро-мезо-микро дизайн повышает тактическую готовность на 87%.

Для цитирования в научных исследованиях

Мочекоане С.Ф. Опыт педагогического проектирования образовательной среды в конно-спортивной подготовке полицейских кадров Лесото и России // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 334-338. DOI: 10.34670/AR.2026.65.55.038

Ключевые слова

Конно-спортивная подготовка, педагогическое проектирование, полиция Лесото, полиция России, образовательная среда.

Библиография

1. African Policing Civilian Oversight Forum. Lesotho Mounted Police Service Assessment. 2022. P. 45-67.
2. Bantoe M. J. P. Curriculum Implementation in Lesotho // Cogent Education. 2024. Vol. 11, № 1. P. 49-60.

3. Berezhnaya I. F. Pedagogical Design in Professional Education. Moscow, 2023. 417 p.
4. Gettings M. Police Horses Tradition // Police Chief. 2024. Vol. 91, № 3. P. 52-54.
5. Globa-Mikhaylenko M. A. Pedagogical Technology Design. Sochi, 2022. 160 p.
6. Government of Lesotho. Police Reform Report. Maseru, 2025. 89 p.
7. Lebakeng T. J. Police Training Lesotho // African Security Review. 2025. Vol. 34, № 1. P. 112-130.
8. Molapo M. Mounted Police Operations // Southern African Journal of Criminology. 2024. P. 45-58.
9. Nhlapo M. D. Foreign Experts in Lesotho Curriculum // Cogent Education. 2022. Vol. 9, № 2. P. 1741-1747.
10. Ntaote B. Curriculum Policy Lesotho // Repository of Analytical Articles. 2023. Vol. 9, № 1.
11. Puckett B. L. Police Horse Training // International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice. 2023. Vol. 47, № 2. P. 149-162.
12. Thukhu T. I. School Curriculum Change Lesotho: PhD Diss. Pretoria, 2024. 160 p.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 37 **DOI: 10.34670/AR.2026.44.99.039**

Мета-анализ реализация программ базового образование для взрослых (Adult Basic Education) в пенитенциарных учреждениях США

Новиков Алексей Валерьевич

Доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор;
Член Союза журналистов России (Московское региональное отделение);
главный научный сотрудник,
Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России,
125130, Российская Федерация, Москва, ул. Нарвская, 15-а;
профессор кафедры уголовного права и правоохранительной деятельности,
Астраханский государственный университет,
414056, Российская Федерация, Астрахань, ул. Татищева, 20-а;
e-mail: novikov.pravo@mail.ru

Аннотация

В работе представлен комплексный анализ теоретических подходов и эмпирических данных, оценивающих эффективность программ базового образования для взрослых (Adult Basic Education – ABE) в исправительных учреждениях как фактора ресоциализации лиц, освобождающихся из мест лишения свободы. Рассмотрены ключевые теоретические концепции, объясняющие механизм влияния образования на постинституциональные траектории: теория человеческого капитала Г. Беккера, теория сигналов М. Спенса, а также теории социального контроля и когнитивного развития. Особое внимание уделяется анализу исследований, выявивших двойственный характер эффекта от участия в программах ABE: статистически значимое повышение вероятности трудоустройства при отсутствии значимого влияния на уровень заработной платы. В работе систематизированы факторы, опосредующие эффективность образовательных интервенций, включая продолжительность и непрерывность обучения, а также его соответствие потребностям рынка труда. Выявлены основные институциональные, экономические и социальные барьеры, препятствующие успешной реализации образовательных программ в пенитенциарной системе (недофинансирование, стигматизация, разрыв между содержанием обучения и требованиями экономики, организационные сложности). Сделан вывод о необходимости перехода от экстенсивного наращивания количества программ к повышению их качества, релевантности и интеграции в общенациональные системы развития квалифицированной рабочей силы как ключевого условия превращения базового образования в действенный механизм восстановления человеческого капитала и обеспечения долгосрочной экономической самостоятельности бывших заключенных.

Для цитирования в научных исследованиях

Новиков А.В. Мета-анализ реализация программ базового образование для взрослых (Adult Basic Education) в пенитенциарных учреждениях США // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 339-347. DOI: 10.34670/AR.2026.44.99.039

Ключевые слова

Базовое образование для взрослых (ABE); ресоциализация; пенитенциарная система; человеческий капитал; теория сигналов; рецидивная преступность; занятость; заработная плата; рынок труда; исправительные учреждения; профессиональное обучение; социальная стигма; эффективность образовательных интервенций.

Введение

Проблема ресоциализации лиц, освобождающихся из мест лишения свободы, остается одной из ключевых в современной социальной и экономической политике. Эффективная интеграция бывших заключенных в общество позволяет снизить уровень рецидивной преступности, уменьшить нагрузку на бюджет и восполнить дефицит трудовых ресурсов [Ноздрина, 2025]. В этой связи особое значение приобретают образовательные интервенции в период отбывания наказания, рассматриваемые как инструмент накопления человеческого капитала и повышения конкурентоспособности индивида на рынке труда. Базовое образование для взрослых в пенитенциарной системе США (Adult Basic Education – ABE) занимает в этой системе фундаментальное место, выступая основой для дальнейшей профессиональной подготовки. Однако, несмотря на широкое распространение таких программ, дискуссия об их реальной экономической эффективности и влиянии на долгосрочные траектории жизни освобождающихся остается открытой. Сложность оценки обусловлена необходимостью разделения эффектов от получения базовых навыков и влияния структурных барьеров, таких как стигматизация и ограничения рынка труда.

Основная часть

В современной криминологической и экономической науке особое место занимает дискуссия об эффективности образовательных интервенций в период отбывания наказания. Среди множества программ, реализуемых в исправительных учреждениях США, базовое образование для взрослых (Adult Basic Education – ABE) представляет собой фундаментальный, но при этом наиболее сложный для оценки элемент системы ресоциализации. Данное направление педагогической деятельности ориентировано на взрослых индивидов, лишенных свободы, которые не обладают базовыми навыками грамотности, счета или не завершили курс средней школы (включая получение ее эквивалента, такого как GED в международной практике). Ключевая задача ABE заключается в повышении базового знаниевого уровня обучающихся до пороговых значений, которые позволили бы им либо продолжить профессиональную подготовку, либо интегрироваться в рынок труда, обладая минимально приемлемой квалификацией.

Осмысление того, каким образом образовательные программы могут влиять на дальнейшую траекторию жизни индивида после освобождения, опирается на несколько устоявшихся теоретических концепций [Андреева, 2021]. Наиболее влиятельной из них является теория человеческого капитала, разработанная Гэри Беккером [Мозговых, 2018]. Согласно этой концепции, образование рассматривается как инвестиция в индивида, повышающая его производительные способности. Формирование и развитие базовых навыков (чтение, письмо, математическая грамотность) делает человека более эффективным работником, что, в свою очередь, повышает его привлекательность в глазах потенциальных нанимателей и позитивно

сказывается на уровне заработной платы [Попов, 2010]. Второй значимой концепцией выступает теория сигналов Майкла Спенса, в рамках которой образовательный сертификат или диплом интерпретируется как рыночный сигнал для работодателя. Наличие документа о прохождении обучения свидетельствует не только о сумме усвоенных знаний, но и о таких качествах соискателя, как настойчивость, дисциплинированность и способность к систематическому труду [Spence. M., 1973]. В контексте лиц, имеющих криминальный опыт и подверженных стигматизации, подобный сигнал может частично компенсировать негативные стереотипы и облегчить процесс трудоустройства после освобождения.

Не менее важное значение имеют теории социального контроля и когнитивного развития. С точки зрения социального контроля, участие в структурированных образовательных программах занимает значительную часть времени лиц, содержащихся в исправительных учреждениях, способствуя упорядочиванию их повседневной активности и снижению вероятности деструктивного поведения. Привычка к соблюдению установленного распорядка и дисциплине, выработанная в период обучения, может экстраполироваться на законопослушное поведение после освобождения. Теория когнитивного развития акцентирует внимание на том, что ABE не ограничивается трансляцией фактических знаний. Процесс обучения способствует развитию критического мышления, навыков решения проблем, коммуникативных способностей – то есть тех «мягких навыков», которые имеют критическое значение для успешного удержания рабочего места и адаптации в социальной среде.

Эмпирическая проверка этих теоретических постулатов имеет давнюю традицию, преимущественно в американских, европейских исследованиях. Накопленный массив данных, как правило, демонстрирует наличие положительной корреляции между участием в программах ABE и улучшением постинституциональных показателей, хотя величина эффекта часто уступает результатам, получаемым от профессионально-технического обучения. В ряде масштабных мета-анализов, проведенных авторитетными организациями (например, RAND Corporation), были получены данные, свидетельствующие о том, что любая форма образования в исправительных учреждениях увеличивает шансы на трудоустройство после освобождения в диапазоне от 13 до 28 процентов. Однако наиболее глубокий и методологически строгий анализ выявляет более сложную картину [Schuster S. S., Stickle B., 2023].

Отдельного внимания заслуживает исследование, которое занимает особое место в научной дискуссии именно благодаря своей методологической строгости и неоднозначности выводов. Анализ эмпирических данных в рамках этой работы не выявил систематических доказательств наличия связи между прохождением программ ABE и последующим ростом заработков. Вместе с тем была зафиксирована статистически значимая положительная корреляция между участием в таких программах и вероятностью трудоустройства. Данный эффект усиливался по мере увеличения продолжительности и непрерывности обучения. Эта двойственность результатов – влияние на факт занятости при отсутствии значимого влияния на уровень дохода – представляет собой ключевой вывод, открывающий пространство для теоретической рефлексии и уточнения практических подходов [Marcia Drew Hohn, Winston Lawrence, Julie McKinney,…2019].

Отсутствие эффекта в доходах может быть интерпретировано как свидетельство того, что программы базового образования, сфокусированные на фундаментальных навыках, сами по себе недостаточны для преодоления структурных барьеров, существующих на рынке труда. Лица, освобождающиеся из мест лишения свободы, сталкиваются с комплексом проблем: устойчивой стигматизацией, значительными пробелами в трудовом стаже и дефицитом социальных связей. Базовое образование способно помочь им преодолеть порог входа на рынок

труда, однако оно, как правило, открывает доступ лишь к низкооплачиваемым позициям на периферии занятости, не предполагающим карьерного роста и существенного увеличения заработной платы. Тем не менее сам факт трудоустройства имеет огромное значение, являясь одним из ключевых факторов снижения риска рецидива и возврата к криминальной деятельности. Вывод о критической важности непрерывности обучения, сделанный в рамках рассматриваемого исследования, предвосхитил современные дискуссии о качестве и перманентности образовательных интервенций, указывая на то, что краткосрочные и прерывистые курсы вряд ли способны привести к устойчивым изменениям человеческого капитала [Варламова, 2025].

Более поздние исследования не только подтвердили общую эффективность образовательных программ в пенитенциарной системе США, но и позволили дифференцировать эффекты в зависимости от типа обучения. Совершенный мета-анализ убедительно демонстрирует, что образование в период лишения свободы снижает рецидив и повышает уровень занятости и заработной платы после освобождения. Однако ключевым аспектом является то, что наибольший позитивный эффект наблюдается у лиц, участвующих в программах профессионального обучения или высшего образования. Эти данные коррелируются с более ранними выводами: базовое образование выступает необходимым, но недостаточным условием для экономического прорыва. Оно открывает дверь на рынок труда, тогда как более продвинутые и востребованные навыки позволяют рассчитывать на достойную оплату. Рост заработков для профессиональных программ во многом обусловлен получением сертификатов в сферах с реальным спросом на рабочую силу, таких как строительство и обрабатывающая промышленность. Это напрямую указывает на важность согласования образовательных программ с потребностями рынка труда – аспект, который в более ранних дискуссиях об эффективности базового образования присутствовал лишь имплицитно – неявно [Nur A. V., Nguyen H., 2023].

Современная научная и практическая повестка, таким образом, сместилась от общего вопроса «работает ли образование?» к более сложным вопросам: «какое именно образование, для каких категорий осужденных и как его следует организовать для максимизации отдачи?». Институциональные изменения, расширяющие доступ к различным уровням образования, создают для этого новые возможности. Однако простого предоставления доступа недостаточно. Необходима разработка комплексной стратегии развития человеческого капитала, включающей интегрированное обучение, которое сочетает академические навыки с профессиональной подготовкой, востребованной на рынке [Пичугин, 2021]. Это предполагает регулярный анализ рыночных трендов, совместную разработку учебных программ с участием работодателей и создание беспроблемных «гладких» переходов от обучения в исправительном учреждении к трудоустройству на свободе. Даже на международном уровне центральной темой дискуссий становится приведение программ развития навыков в исправительных учреждениях в соответствие с текущими требованиями рынка труда. Это включает партнерства с органами образования, аккредитацию программ и выдачу национально признанных сертификатов, позволяющих успешно конкурировать на рынке труда [Чумаков, 2017] после освобождения.

Несмотря на доказанную в многочисленных исследованиях эффективность, реализация программ базового образования для взрослых сталкивается с рядом серьезных препятствий системного характера. Ведущим барьером выступает хроническое недофинансирование. Бюджеты исправительных учреждений часто подвергаются секвестру в первую очередь, и

образовательные программы страдают от нехватки средств на учебные материалы, техническое оснащение и, что наиболее критично, на привлечение квалифицированных педагогических кадров. Вторым по значимости фактором является стигма судимости. Даже получив аттестат и профессиональную подготовку, индивид сталкивается с предвзятостью работодателей, которые могут отказывать ему в трудоустройстве из-за криминального прошлого, игнорируя его образовательный уровень и квалификацию. Существует также проблема разрыва между содержанием обучения и реалиями рынка труда. В ряде случаев образовательные программы морально устаревают и не соответствуют современным требованиям даже на базовом уровне, что снижает их практическую ценность. Организационные сложности исправительной системы, такие как внутренние перемещения обучающихся до завершения курса, приводят к высокому проценту отчислений и сводят на нет образовательные усилия. Наконец, существуют барьеры на входе: значительная часть лиц, поступающих в учреждения, имеют недиагностированные проблемы с обучением (например, дислексию), психические расстройства или крайне низкую учебную мотивацию, что требует привлечения дополнительных ресурсов психолого-педагогической поддержки для их вовлечения в образовательный процесс.

Возвращаясь к анализу исходного исследования, заложившего основу дифференцированного подхода, можно утверждать, что его непреходящая ценность заключается в методологической честности и сложности полученных результатов. Столкнувшись с отсутствием ожидаемого эффекта по уровню заработной платы, некоторые исследователи не совершили упрощенный вывод о неэффективности образования. Вместо этого они продемонстрировали, что образование работает иначе, влияя на факт занятости, и что качество (продолжительность) обучения имеет решающее значение для достижения даже этого ограниченного эффекта. Данный вывод подводит к современному пониманию: образовательные программы с доказанной эффективностью требуют постоянной корректировки и адаптации к динамике экономических процессов. Образование в исправительной системе не является панацеей, а представляет собой инструмент социальной политики, эффективность которого напрямую зависит от контекста реализации, качества контента программы и прочности ее связи с внешним миром и востребованности на рынке труда. Рассмотренная исследовательская традиция остается важной вехой на пути к этому прагматичному и дифференцированному пониманию роли образования в процессе успешной реинтеграции лиц, освобождающихся из мест лишения свободы, в экономическую и социальную жизнь общества. Дальнейшее развитие видится не в простом наращивании количества обучающих программ, а в повышении их качества, релевантности, востребованности и интеграции в общенациональные системы развития квалифицированной рабочей силы. Такой комплексный подход позволит превратить базовое образование в пенитенциарном учреждении из инструмента социального контроля в действенный механизм восстановления человеческого капитала и обеспечения долгосрочной экономической самостоятельности.

Заключение

Проведенный анализ теоретических подходов и эмпирических данных позволяет сформулировать ряд обобщающих выводов относительно роли и эффективности программ базового образования для взрослых (ABE) в исправительных учреждениях США.

Теоретическое осмысление проблемы подтверждает многоаспектность влияния образования на процесс ресоциализации. Концепция человеческого капитала Г. Беккера

объясняет повышение производительных способностей индивида, теория сигналов М. Спенса – роль формальных сертификатов в преодолении информационной асимметрии на рынке труда, а теории социального контроля и когнитивного развития – дисциплинирующий и развивающий потенциал образовательной среды. В своей совокупности данные подходы формируют убедительную теоретическую базу, обосновывающую необходимость образовательных интервенций в пенитенциарной системе.

Эмпирическая проверка этих теоретических постулатов демонстрирует сложную и нелинейную картину. Исследования последовательно фиксируют положительную корреляцию между участием в программах АВЕ и вероятностью трудоустройства после освобождения. Однако ключевым выводом, верифицированным в ряде методологически строгих работ, является отсутствие значимого влияния базового образования на уровень заработной платы. Эта двойственность результатов имеет принципиальное значение: базовое образование выступает инструментом, позволяющим преодолеть порог входа на рынок труда, но оказывается недостаточным для преодоления структурных барьеров, таких как стигматизация, пробелы в трудовом стаже и дефицит социальных связей. Оно открывает доступ преимущественно к низкооплачиваемым сегментам занятости, не гарантируя экономической мобильности. Тем не менее сам факт трудоустройства является критически важным фактором снижения риска рецидивов.

Исследование подтверждает значимость качественных характеристик образовательного процесса. Вывод о том, что эффект от участия в программах усиливается по мере увеличения продолжительности и непрерывности обучения, указывает на необходимость перехода от краткосрочных, фрагментированных интервенций к системным и устойчивым образовательным траекториям. Только длительное и последовательное педагогическое воздействие способно привести к формированию устойчивых когнитивных навыков и изменению поведенческих паттернов.

Современные исследования убедительно демонстрируют, что наибольший позитивный эффект в части роста заработков и снижения рецидива достигается при реализации программ профессионального обучения и высшего образования. Это актуализирует задачу выстраивания образовательной вертикали: базовое образование должно рассматриваться не как изолированная мера, а как фундамент, необходимый для последующего освоения востребованных профессиональных компетенций. Ключевым условием эффективности становится согласование образовательных программ с реальными потребностями рынка труда, что предполагает партнерство с работодателями, аккредитацию программ и выдачу национально признанных сертификатов.

Реализация даже доказавших свою эффективность образовательных программ сталкивается с системными барьерами. Хроническое недофинансирование, дефицит квалифицированных педагогических кадров, стигматизация бывших заключенных, разрыв между содержанием обучения и требованиями экономики, а также организационные сложности исправительной системы (перемещения осужденных, высокий процент отчислений) существенно снижают потенциал образовательных интервенций. Преодоление этих барьеров требует комплексного подхода, включающего не только увеличение финансирования, но и разработку механизмов психолого-педагогической поддержки обучающихся с особыми потребностями, а также создание «гладких» переходов от обучения в учреждении к трудоустройству на свободе.

Дальнейшее развитие данного направления видится не в простом экстенсивном наращивании количества образовательных программ, а в повышении их качества,

релевантности и интеграции в общенациональные системы развития квалифицированной рабочей силы.

Библиография

1. Андреева, Г. Б. Образовательные программы для заключенных: опыт англоязычных стран / Г. Б. Андреева, О. А. Никитина // Образование. Наука. Научные кадры. – 2021. – № 4. – С. 230-234. – DOI 10.24411/2073-3305-2021-4-230-234. – EDN VCYYTJ.
2. Бирюкова Н.А., Андрагогика (Наука об обучении взрослых) как актуальное направление современной образовательной практики // Вестник Марийского государственного университета. 2008. С. 52 – 56. file:///C:/Users/Alexis%20Novikoff/Downloads/andragogika-nauka-ob-obuchenii-vzroslyh-kak-aktualnoe-napravlenie-sovremennoy-obrazovatelnoy-praktiki.pdf
3. Варламова Е. В., Золотова Я. В., Тошпулотов А. А. Экономика образования: инвестиции в человеческий капитал и эффективность педагогических инноваций // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 12. – С. 118–143. – URL: https://ekoncept.ru/2026/261008.htm – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11008
4. Долгополов, К. А. Формирование механизмов социальной интеграции бывшего заключенного как фактор снижения рецидивной преступности / К. А. Долгополов // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 4(72). – С. 34-38. – DOI 10.24158/spp.2020.4.5. – EDN BOTGJC.
5. Мозговых, А. В. Теория человеческого капитала Г. Беккера / А. В. Мозговых // Тарифное регулирование и экспертиза. – 2018. – № 2. – С. 27-30.
6. Новиков, А. В. Экономический анализ эффективности инвестиций в модернизацию пенитенциарной системы на примере зарубежного опыта: систематизация научного дискурса / А. В. Новиков, Д. Н. Слабкая // Экономика: вчера, сегодня, завтра. – 2025. – Т. 15, № 7-1. – С. 463-470. – DOI 10.34670/AR.2025.69.99.047. – EDN IFTUVN.
7. Ноздрина Н.А. Слабкая Д.Н. Экономические аспекты реализации программ ресоциализации осужденных: систематизация опыта зарубежных пенитенциарных систем // Экономика: вчера, сегодня, завтра. 2025. Том 15. № 3А. С. 409-418.
8. Пичугин В.Г. Психологические технологии в развитии человеческого капитала // Экономика: вчера, сегодня, завтра. 2021. Том 11. № 1А. С. 336-349. DOI: 10.34670/AR.2021.40.12.038
9. Попов, Г. Г. Теория человеческого капитала Гэри Беккера применительно к анализу российского рынка образовательных услуг / Г. Г. Попов, Н. Амир Реза // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Экономика. – 2010. – № 2. – С. 5-9. – EDN NCIUFV.
10. Смирнова, Е. А. Сетевое взаимодействие и дуальное образование как факторы непрерывного образования: отечественный и зарубежный опыт / Е. А. Смирнова, Т. В. Дикова // Технолого-экономическое образование: Достижения, инновации, перспективы : Межвузовский сборник статей, Тула, 17–20 февраля 2015 года. – Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2015. – С. 123-130. – EDN TUAYQZ.
11. Смирнов, О. А. Обобщение опыта США имплементации концепции восстановительного правосудия в пенитенциарной системе: аспекты применения системы образования / О. А. Смирнов, А. В. Новиков, Д. Н. Слабкая // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 14, № 4-1. – С. 65-72. – EDN OWJHDD.
12. Спиро, Дж. Принципы обучения в образовании взрослых / Дж. Спиро // Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США. – М.: ИТПиМИО РАО, 1999. – С.160-171.
13. Чумаков, И. И. Государственно-частное партнерство как основная форма партнерства государства и бизнеса / И. И. Чумаков // Актуальные проблемы и перспективы развития экономики: российский и зарубежный опыт. – 2017. – № 11. – С. 29-32. – EDN ZIOHHD.
14. Mahlangu G., Zivanai E. Offender eLearning: A systematic literature review on re-entry, recidivism, and life after prison // Cogent Social Sciences. – 2023. – Т. 9. – №. 2. – С. 224-236.
15. M. Spence. Job Market Signaling // The Quarterly Journal of Economics. Vol. 87, № 3 (Aug., 1973). Pp. 355-374
16. Marcia Drew Hohn, Winston Lawrence, Julie McKinney, David J Rosen, Maricel G Santos, Rob Sheppard, Gregory Smith, Alexandra Ziskind, Adult Basic Education: Community Health Partnerships and Health Disparities // Health Lit Res Pract. 2019 Oct 3 ; 3 (3 Suppl) : S1–S7. doi: 10.3928/24748307-20181125-01
17. Conway P. F. Andragogy in prison: Higher education in prison and the tenets of adult education //Adult Education Quarterly. – 2022. – Т. 72. – №. 4. – С. 361-379.
18. Stickle B., Schuster S. S. Are schools in prison worth it? The effects and economic returns of prison education //American Journal of Criminal Justice. – 2023. – Т. 48. – №. 6. – С. 1263-1294.
19. Nur A. V., Nguyen H. Prison work and vocational programs: A systematic review and analysis of moderators of program success //Justice Quarterly. – 2023. – Т. 40. – №. 1. – С. 129-158.
20. Schuster S. S., Stickle B. Are education programs in prison worth it //A meta-analysis of the highest-quality academic research. Policy Brief. – 2023. – Т. 24. – С. 1-5.

Meta-Analysis of the Implementation of Adult Basic Education Programs in US Penitentiary Institutions

Aleksei V. Novikov

Doctor of Pedagogy, PhD in Law, Professor;
Member of the Russian Union of Journalists (Moscow regional branch);
Chief Researcher,
Scientific-Research Institute of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation,
125130, 15-a, Narvskaya str., Moscow, Russian Federation;
Professor of the Department of Criminal Law and Law Enforcement,
Astrakhan State University,
414056, 20-a, Tatishcheva str., Astrakhan, Russian Federation;
e-mail: novikov.pravo@mail.ru

Abstract

The paper presents a comprehensive analysis of theoretical approaches and empirical data evaluating the effectiveness of Adult Basic Education (ABE) programs in correctional institutions as a factor in the resocialization of persons released from places of detention. Key theoretical concepts explaining the mechanism of education's influence on post-institutional trajectories are examined: G. Becker's human capital theory, M. Spence's signaling theory, as well as theories of social control and cognitive development. Special attention is paid to the analysis of studies that have revealed the dual nature of the effect of participation in ABE programs: a statistically significant increase in the probability of employment in the absence of a significant impact on wage levels. The paper systematizes the factors mediating the effectiveness of educational interventions, including the duration and continuity of training, as well as its alignment with labor market needs. The main institutional, economic, and social barriers hindering the successful implementation of educational programs in the penitentiary system are identified (underfunding, stigmatization, the gap between the content of training and the demands of the economy, organizational difficulties). A conclusion is drawn about the need to transition from the extensive expansion of the number of programs to improving their quality, relevance, and integration into national systems for developing a skilled workforce as a key condition for transforming basic education into an effective mechanism for restoring human capital and ensuring the long-term economic independence of former prisoners.

For citation

Novikov A.V. (2026) Meta-analiz realizatsiya programm bazovogo obrazovaniya dlya vzroslykh (Adult Basic Education) v penitentsiarnykh uchrezhdeniyakh SShA [Meta-Analysis of the Implementation of Adult Basic Education Programs in US Penitentiary Institutions]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 339-347. DOI: 10.34670/AR.2026.44.99.039

Keywords

Adult Basic Education (ABE); resocialization; penitentiary system; human capital; signaling theory; recidivism; employment; wages; labor market; correctional institutions; vocational training; social stigma; effectiveness of educational interventions.

References

1. Andreeva, G. B. Obrazovatel'nye programmy dlya zaklyuchennyh: opyt angloyazychnyh stran / G. B. Andreeva, O. A. Nikitina // Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry. – 2021. – № 4. – S. 230-234. – DOI 10.24411/2073-3305-2021-4-230-234. – EDN VCYYTJ.
2. Biryukova N.A., Andragogika (Nauka ob obuchenii vzroslyh) kak aktual'noe napravlenie sovremennoj obrazovatel'noj praktiki // Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta. 2008. S. 52 – 56. file:///C:/Users/Alexis%20Novikoff/Downloads/andragogika-nauka-ob-obuchenii-vzroslyh-kak-aktualnoe-napravlenie-sovremennoy-obrazovatelnoy-praktiki.pdf
3. Varlamova E. V., Zolotova Ya. V., Toshpulotov A. A. Ekonomika obrazovaniya: investicii v chelovecheskij kapital i effektivnost' pedagogicheskih innovacij // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept». – 2025. – № 12. – S. 118–143. – URL: https://ekoncept.ru/2026/261008.htm – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11008
4. Dolgopolov, K. A. Formirovanie mekhanizmov social'noj integracii byvshego zaklyuchennogo kak faktor snizheniya recidivnoj prestupnosti / K. A. Dolgopolov // Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika. – 2020. – № 4(72). – S. 34-38. – DOI 10.24158/spp.2020.4.5. – EDN BOTGJC.
5. Mozgovyh, A. V. Teoriya chelovecheskogo kapitala G. Bekkera / A. V. Mozgovyh // Tarifnoe regulirovanie i ekspertiza. – 2018. – № 2. – S. 27-30.
6. Novikov, A. V. Ekonomicheskij analiz effektivnosti investicij v modernizaciyu penitenciarnoj sistemy na primere zarubezhnogo opyta: sistematizaciya nauchnogo diskursa / A. V. Novikov, D. N. Slabkaya // Ekonomika: vchera, segodnya, zavtra. – 2025. – T. 15, № 7-1. – S. 463-470. – DOI 10.34670/AR.2025.69.99.047. – EDN IFTUVN.
7. Nozdrina N.A. Slabkaya D.N. Ekonomicheskie aspekty realizacii programm resocializacii osuzhdennyh: sistematizaciya opyta zarubezhnyh penitenciarnyh sistem // Ekonomika: vchera, segodnya, zavtra. 2025. Tom 15. № 3A. S. 409-418.
8. Pichugin V.G. Psihologicheskie tekhnologii v razvitii chelovecheskogo kapitala // Ekonomika: vchera, segodnya, zavtra. 2021. Tom 11. № 1A. S. 336-349. DOI: 10.34670/AR.2021.40.12.038
9. Popov, G. G. Teoriya chelovecheskogo kapitala Geri Bekkera primenitel'no k analizu rossijskogo rynka obrazovatel'nyh uslug / G. G. Popov, N. Amir Reza // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Ekonomika. – 2010. – № 2. – S. 5-9. – EDN NCIUFV.
10. Smirnova, E. A. Setevoe vzaimodejstvie i dual'noe obrazovanie kak faktory nepreryvnogo obrazovaniya: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt / E. A. Smirnova, T. V. Dikova // Tekhnologo-ekonomicheskoe obrazovanie: Dostizheniya, innovacii, perspektivy : Mezhvuzovskij sbornik statej, Tula, 17–20 fevralya 2015 goda. – Tula: Tul'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. L.N. Tolstogo, 2015. – S. 123-130. – EDN TUAYQZ.
11. Smirnov, O. A. Obobshchenie opyta SShA implementacii koncepcii vosstanovitel'nogo pravosudiya v penitenciarnoj sisteme: aspekty primeneniya sistemy obrazovaniya / O. A. Smirnov, A. V. Novikov, D. N. Slabkaya // Pedagogicheskij zhurnal. – 2024. – T. 14, № 4-1. – S. 65-72. – EDN OWJHDD.
12. Spiro, Dzh. Principy obucheniya v obrazovanii vzroslyh / Dzh. Spiro // Gumanisticheskie tendencii v razvitii nepreryvnogo obrazovaniya vzroslyh v Rossii i SShA. – M.: ITPiMIO RAO, 1999. – S.160-171.
13. Chumakov, I. I. Gosudarstvenno-chastnoe partnerstvo kak osnovnaya forma partnerstva gosudarstva i biznesa / I. I. Chumakov // Aktual'nye problemy i perspektivy razvitiya ekonomiki: rossijskij i zarubezhnyj opyt. – 2017. – № 11. – S. 29-32. – EDN ZIOHHD.
14. Mahlangu G., Zivanai E. Offender eLearning: A systematic literature review on re-entry, recidivism, and life after prison // Cogent Social Sciences. – 2023. – T. 9. – №. 2. – S. 224-236.
15. M. Spence. Job Market Signaling // The Quarterly Journal of Economics. Vol. 87, № 3 (Aug., 1973). Pp. 355-374
16. Marcia Drew Hohn, Winston Lawrence, Julie McKinney, David J Rosen, Maricel G Santos, Rob Sheppard, Gregory Smith, Alexandra Ziskind, Adult Basic Education: Community Health Partnerships and Health Disparities // Health Lit Res Pract. 2019 Oct 3 ; 3 (3 Suppl) : S1–S7. doi: 10.3928/24748307-20181125-01
17. Conway P. F. Andragogy in prison: Higher education in prison and the tenets of adult education //Adult Education Quarterly. – 2022. – T. 72. – №. 4. – S. 361-379.
18. Stickle B., Schuster S. S. Are schools in prison worth it? The effects and economic returns of prison education //American Journal of Criminal Justice. – 2023. – T. 48. – №. 6. – S. 1263-1294.
19. Nur A. V., Nguyen H. Prison work and vocational programs: A systematic review and analysis of moderators of program success //Justice Quarterly. – 2023. – T. 40. – №. 1. – S. 129-158.
20. Schuster S. S., Stickle B. Are education programs in prison worth it //A meta-analysis of the highest-quality academic research. Policy Brief. – 2023. – T. 24. – S. 1-5.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 37 **DOI: 10.34670/AR.2026.60.45.040**

Типология языковой личности комментатора социально-значимых мероприятий

Новиков Алексей Валерьевич

Доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор;
Член Союза журналистов России (Московское региональное отделение);
главный научный сотрудник,
Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России,
125130, Российская Федерация, Москва, ул. Нарвская, 15-а;
профессор кафедры уголовного права и правоохранительной деятельности,
Астраханский государственный университет,
414056, Российская Федерация, Астрахань, ул. Татищева, 20-а;
e-mail: novikov.pravo@mail.ru

Лобачев Сергей Евгеньевич

Магистрант факультета филологии, язык, культура, коммуникация в современной цивилизации постмодерна,
Московский городской педагогический университет,
129226, Российская Федерация, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд 4;
e-mail: pirania74@mail.ru

Аннотация

В представленном материале исследуются особенности речи комментаторов, осуществляющих свою деятельность в жанре устного комментария. Языковая личность комментатора в целом, представляет собой сложный коммуникативный феномен, функционирующий на пересечении публицистики, социальной психологии и профессионального жаргона. В контексте социально-значимых мероприятий, каковыми в том числе являются крупные спортивные состязания, комментатор выступает не просто как транслятор событий, но как ключевой медиатор, формирующий коллективное восприятие и эмоциональный фон аудитории. Его речь становится инструментом конструирования смыслов и наведения символических мостов между самим действием и многочисленной публикой. Материалом исследования выступает массовой спортивное мероприятие, а именно футбольный репортаж. Целью работы явилось выявление психологических, философских, мировоззренческих, социальных и локационных особенностей комментатора. Для анализа были использованы методы структурирования речи, а также сравнительно-сопоставительный и описательный подходы, чтобы рассмотреть структурно-семантические особенности спортивного комментария. На основе характеристик речи футбольных комментаторов, а также анализа изобразительно-выразительных средств и лексико-стилистических приемов, которые они используют в своих комментариях, языковая личность футбольного комментатора формируется под влиянием ряда факторов, среди которых – специфика спортивного дискурса, национальные культурные традиции, индивидуальный стиль и коммуникативные намерения.

Для цитирования в научных исследованиях

Новиков А.В., Лобачев С.Е. Типология языковой личности комментатора социально-значимых мероприятий // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 348-355. DOI: 10.34670/AR.2026.60.45.040

Ключевые слова

Языковое пространство, массовые социально-значимые мероприятия, лингвистика, устный комментарий, языковая личность, дискурс, коммуникативные составляющие, комментатор, особенности речи, спорт, футбол.

Введение

Интерес к личностному аспекту изучения языка значительно возрос не только в лингвистике, но и во всех гуманитарных дисциплинах, которые так или иначе связаны с языком, таких как психология, философия, лингводидактика. «Языковая личность» – это ядро, определяющее понятие, вокруг которого разворачивается обсуждение наиболее интересных проблем. Интенсивность языковых и речевых средств, ярко проявляющихся в устном комментировании, способствует формированию образа автора, его языковой личности. Основываясь на характерных чертах образов — спортивными тележурналистами, можно выделить и классифицировать различные типы языковой личности. Языковая личность рассматривается в работах:

Ю. Н. Караулова, В. И. Карасика, А. Н. Баранова, Г. И. Богина, С. Г. Воркачева, и многих других исследователей. Языковая личность – это носитель языкового сознания, она существует в языковом пространстве, которое отражается в значениях языковых единиц и смыслах текстов, в стереотипах речевого поведения, в общении. Одним из основоположников теории языковой личности в первой половине 80-х годов был Г.И. Богин. Он представил языковую личность как человека, который «присваивает язык, то есть тот, для кого язык есть речь, языковая личность характеризуется не столько тем, что она знает о языке, сколько тем, что она может с языком делать» [Богин, 1984]. Ю.Н. Караулов определяет языковую личность как «совокупность способностей

и характеристик человека, обусловливающих речевые произведения (тексты)» [Караулов, 2003, с. 3.]. В. В. Карасик утверждает, что языковая личность может быть определена как «коммуникативная личность» в конкретных условиях общения, он выделяет «ценностный» (этические и утилитарные нормы поведения), «познавательный» и «поведенческий» аспекты языковой личности, которые «взаимодополняют» друг друга [Карасик, 2002, с. 5.]. Неизбежная и необходимая взаимосвязь языка и личности в процессе обслуживания коммуникативных нужд общества обусловлена рядом некоторых познавательных, мыслительных и коммуникативных составляющих, о них говорит С. В. Оленев. Образ адресата спортивного комментария коллективный, он не конкретизирован, состоит из массовой аудитории. Спортивный комментарий является зачастую монологическим жанром, в котором личность автора получает языковое воплощение, он характеризуется целевой направленностью на массовую аудиторию [Оленев, 2006].

В этом аспекте интерес представляет само понятие комментарий. По мнению Т.И. Стексовой: «Большая часть комментариев – это реакции на сам факт, событие, лежащие в основе конкретного мероприятия» [Стексова, 2014]. То есть комментарий можно определить, как

«устный рассказ о событиях, которые происходят на самом деле». Тогда в этом контексте спорт – это игра для удовольствия зрителей и работа для профессиональных игроков. Сочетание спорта и комментариев приводит к созданию спортивного вещания.

Для изучения типологии языковой личности футбольного комментатора применяют дискурс-анализ (позволяет изучить особенности спортивного дискурса, в котором проявляется языковая личность комментатора), контент-анализ (позволяет выявить индивидуально-авторские особенности конкретных спортивных комментаторов) и сравнительно-сопоставительный анализ (позволяет выявить сходства и различия в языковой личности разных комментаторов). Также в некоторых исследованиях используют психолингвистический эксперимент, который позволяет изучить особенности речевого поведения комментатора, например, для выявления способности к импровизации и быстрому реагированию на происходящее.

Основное содержание

Языковая личность футбольного комментатора – это комплекс индивидуальных речевых характеристик, проявляющихся в выборе лексики, синтаксиса, интонации, эмоциональной окраски и риторических приемов. Изучение языковой личности комментатора – задача, требующая комплексного лингвистического анализа. В контексте спортивной трансляции языковая личность комментатора проявляется в умении создавать и поддерживать эмоциональный контакт с аудиторией. Вот несколько лингвистических особенностей, которые выделяют комментатора среди других людей:

– Богатый словарный запас, включающий специализированную спортивную лексику, жаргонизмы и клише.
– Умение создавать яркие метафоры и сравнения, а также использовать экспрессивные конструкции.
– Правильная интонация, которая придает речи выразительность.
– Быстрая и четкая речь, что делает ее более понятной для слушателей.

Существует несколько моделей классификации типов языковых личностей футбольных комментаторов. Например, исследователь Е. Г. Малышева выделяет семь основных коммуникативных типов:

– «комментатор-репортер»;
– «комментатор-аналитик»;
– «комментатор-знаток»;
– «комментатор-ироник»;
– «комментатор-балагур»;
– «комментатор-болельщик»;
– «комментатор-актер» [Малышева, 2022].

В основе классификации лежит базовая коммуникативная установка, реализуемая субъектом спортивного дискурса в жанре репортажа.

Важно отметить, что границы между различными типами коммуникации весьма условны. Во время репортажа комментатор может использовать элементы, характерные для любого из этих типов. Более того, не существует спортивных журналистов, которые могли бы соответствовать исключительно одному типу языковой личности – в каждом из них сочетаются как минимум две из перечисленных характеристик. Некоторые языковые личности комбинируются с другими типами, например, «болельщик» может сочетаться с «ироником», «балагуром» или «актером» [Лягунова, 2018]. Комментатор может использовать в ходе

репортажа коммуникативные элементы, присущие любому типу. Для понимания особенностей языковой личности комментатора могут быть полезны репортажи Георгия Черданцева. В частности, в своем комментарии к финальному матчу Лиги чемпионов сезона 2014–2015 между испанской «Барселоной» и итальянским «Ювентусом» он использовал разнообразные средства художественной выразительности, такие как эпитеты, риторические восклицания и обращения. Данный пример особенно характерен для комментатора, который является страстным поклонником футбола. В исследовании, посвященном анализу речи Василия Уткина, рассматриваются различные языковые средства, которые он использует на разных уровнях: лексическом, синтаксическом, стилистическом и интонационном. Василий Уткин обладал талантами аналитика, знатока, хроникера и болельщика, что делает его комментарии не только эмоциональными, но и информативными, а также богатыми на идеи.

Особенностью спортивного комментария как спонтанного, импровизированного, аналитического, развлекательного, информативного и оценочного элемента медийной речи является отсутствие заранее продуманного плана высказывания и проекта, который бы определял речевое поведение освещающего мероприятие в его репликах. В результате этого возникают новые и любопытные для лингвистического исследования речевые и языковые конструкции, которые изобилуют оригинальными и неповторимыми изобразительно-выразительными средствами. В частности, спортивные журналисты, описывая события, могут прибегать к нестандартным и даже экстравагантным выражениям. Это неизбежно воздействует на адресата, а порой и вызывает неосознанное давление со стороны адресанта. Насыщенность речи комментатора приемами демократизации может произвести некую «революцию» в языковом сознании и «подсознании» многочисленных зрителей различных спортивных событий – реципиентов этой речи [Лягунова, 2020].

Футбольная терминология влияет на восприятие ключевых моментов матча, поскольку специализированные слова помогают понять основные принципы и правила игры. Многие термины, заимствованные из английского языка, адаптировались к ожиданиям и привычкам русскоязычных болельщиков. Такие слова, как «дриблинг», «пасс», «гол», стали привычными даже в русскоязычном футболе. Фразы и выражения, связанные с футболом, могут стать метафорами, выходящими за рамки футбольного поля. Применение разговорной лексики в пересказах, комментариях и даже в повседневной речи демонстрирует, как язык может влиять на восприятие событий и отношений в мире спорта. Использование разговорной лексики делает высказывания более живыми и эмоциональными, создавая непринужденную атмосферу. Кроме того, такая лексика формирует определенное восприятие событий как у участников, так и у зрителей. Применение терминов и профессиональной лексики позволяет более точно описать тот или иной игровой момент. Например, игровые профессиональные термины «накладка», «прострел» более точно передают особенность игрового момента. Использование метафор. Например, фраза «Футбольный театр с замечательными актерами» возвышает происходящее, ассоциативно связывая футбол не просто с игрой, а с искусством.

Таким образом, языковая личность комментатора помогает управлять и удерживать внимание аудитории, активно вовлечь ее в процесс массового социально-значимого мероприятия.

Заключение

В целом, комментатор социально-значимого события – не сторонний наблюдатель. Его роль – служить публики, помогая ей осмыслить происходящее. Он задает рамки для понимания, выделяя главное в потоке визуальных и информационных деталей.

При этом его речь неизбежно становится инструментом формирования коллективного переживания. Фразы, сказанные в такие моменты, часто уходят в «цитатник нации», становятся частью исторического нарратива.

Эволюция этой профессии в цифровую эпоху добавила новые сложности. Теперь комментатор работает не только в режиме реального времени, но и в пространстве социальных сетей, где его текст сразу подвергается публичной деконструкции. Это требует еще большей виртуозности, умения сохранять центральную линию повествования, не вступая в хаотичные полемики, оставаясь выше сиюминутного шума. Его авторитет зиждется на последовательности и неизменном качестве аналитического суждения. То есть, в целом языковая личность комментатора – это сплав высокого профессионализма, гражданской ответственности и почти скульптурной работы со словом. Это голос, которому доверяют не потому, что он громкий или яркий, а потому, что он звучит как голос разума, способный оформить хаос события в связную и достойную историю.

Таким образом, в частности языковая личность футбольного комментатора формируется под воздействием множества факторов, среди которых: специфика спортивного дискурса; национальные культурные традиции; индивидуальный стиль; коммуникативные намерения. Национальные стереотипы могут оказывать значительное влияние на речь комментаторов, например, через использование устойчивых речевых формул, а также проблем и сюжетов, характерных для национального восприятия картины мира. Эти стереотипы могут быть выражены в языке с помощью оценочных лексем и метафор, которые помогают переосмыслить ситуацию и расширить представление о ней. Также для выражения стереотипов могут использоваться фразеологические единицы, которые привносят оценочный компонент в контекст. В зависимости от выбранного стереотипа, который определяет систему образов и особенности голоса, речь комментатора может приобрести позитивную, нейтральную или негативную окраску. Это, в свою очередь, определяет на степень влияния комментатора на целевую аудиторию.

Библиография

1. Баранов А. Н. Семантика угрозы в лингвистической экспертизе текста // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам ежегодной Международной конференции «Диалог» (Бекасово, 29 мая –2 июня 2013 г.). Вып. 12 (19). В 2 т. Т. 1. М.:Изд-во РГГУ. С. 72–82.
2. Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текста: диссертация ... доктора филологических наук: 10.02.19. - Ленинград, 1984. - 354 с.
3. Бубнова И. А. Специфика современной языковой личности в историко-этнической перспективе: психолингвистический ракурс / И. А. Бубнова // Вопросы психолингвистики. – 2025. – № 3 (65). С. 10-20.
4. Бубнова И. А. Психолингвистический анализ воздействия телевидения на образ мира современной русской молодежи / И. А. Бубнова // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2012. – № 4 (63). – С. 302-306.
5. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки - 2001 - № 1. - С. 64-72.
6. Дун, Л. Роль речевого воздействия спортивного комментатора в формировании языкового сознания / Л. Дун, Ч. Чжу // Актуальные вопросы науки и образования : Сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции, Москва, 15 мая 2025 года. – Москва: АНО ДПО «Университет ИТБО», 2025. – С. 310-314. – EDN WQCPFI.
7. Караулов. Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. - 3. изд., стер. - Москва: Едиториал УРСС, 2003. – 261 с.
8. Кантурова, М. А. Производность и вариативность речевых жанров / М. А. Кантурова, Т. И. Стексова ; Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск : Новосибирский государственный педагогический университет, 2019. – 128 с. – ISBN 978-5-00104-412-3. – EDN PLDVOI.

9. Карасик В.И. Языковой круг личность, концепты, дискурс. Волгоград, Перемена, 2002. – 477 с.
10. Лягунова, С. В. О типологии языковой личности спортивных комментаторов / С. В. Лягунова // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. – 2018. – Т. 4 (70), № 4. – С. 170-186. – EDN XIUXCZ.
11. Лягунова, С. В. Языковая личность комментатора-аналитика в жанре спортивного комментария / С. В. Лягунова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. – 2020. – № 1. – С. 57-64. – DOI 10.18384/2310-7278-2020-1-57-64. – EDN IXTBDX.
12. Малышева Е. Г. Русский спортивный дискурс: лингвогнитивное исследование». Монография / Е.Г. Малышева. – 2-е изд. Флинта, Москва. 2022. 370 с.
13. Новиков, А. В. К вопросу о специфики дискурса спортивной журналистики / А. В. Новиков, С. Е. Лобачев // Культура и цивилизация. – 2025. – Т. 15, № 10А. – С. 175-183. – DOI 10.34670/AR.2025.41.47.020. – EDN RPPNMQ.
14. Оленев С. В. Моделирование динамики русской языковой личности: [монография] / С. В. Оленев; М-во образования и науки РФ, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Кемеровский гос. ун-т». – Томск: Изд-во ТГПУ, 2008. – 262 с.
15. Пак, Л. Е. Лексические средства в речи спортивных комментаторов США и России / Л. Е. Пак // Научный диалог. – 2018. – № 2. – С. 135-148. – DOI 10.24224/2227-1295-2018-2-135-148. – EDN VXPKEH.
16. Соловьева, И. А. Коммуникационная среда учреждения культуры при реализации социально-значимых мероприятий / И. А. Соловьева // Социально-культурные проекты как фактор развития приоритетных направлений в сфере культуры : региональная заочная научно-практическая конференция молодых ученых : сборник научных статей, Орел, 10 апреля 2019 года. – Орел: Орловский государственный институт культуры, 2019. – С. 126-133.
17. Стексова, Т. И. Комментарий как речевой жанр и его вариативность / Т. И. Стексова // Жанры речи. – 2014. – № 1-2(9-10). – С. 81-88. – EDN TIBWTF.

Typology of the Linguistic Personality of a Commentator on Socially Significant Events

Aleksei V. Novikov

Doctor of Pedagogy, PhD in Law, Professor;
Member of the Russian Union of Journalists (Moscow regional branch);
Chief Researcher,
Scientific-Research Institute of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation,
125130, 15-a, Narvskaya str., Moscow, Russian Federation;
Professor of the Department of Criminal Law and Law Enforcement, Astrakhan State University,
414056, 20-a, Tatishcheva str., Astrakhan, Russian Federation;
e-mail: novikov.pravo@mail.ru

Sergei E. Lobachev

Master's Student at the Faculty of Philology, Language, Culture, Communication in Modern Postmodern Civilization,
Moscow City Pedagogical University,
129226, 4, 2nd Selskokhozyaystvenny passage, Moscow, Russian Federation;
e-mail: pirania74@mail.ru

Abstract

The presented material examines the features of the speech of commentators who carry out their activities in the genre of oral commentary. The linguistic personality of a commentator as a whole

represents a complex communicative phenomenon functioning at the intersection of journalism, social psychology, and professional jargon. In the context of socially significant events, which include major sports competitions, the commentator acts not simply as a transmitter of events, but as a key mediator shaping the collective perception and emotional background of the audience. Their speech becomes a tool for constructing meanings and building symbolic bridges between the action itself and the numerous public. The research material is a mass sporting event, namely a football reportage. The aim of the work was to identify the psychological, philosophical, ideological, social, and locational features of the commentator. For the analysis, methods of speech structuring, as well as comparative and descriptive approaches, were used to examine the structural and semantic features of sports commentary. Based on the characteristics of the speech of football commentators, as well as the analysis of figurative-expressive means and lexical-stylistic devices they use in their commentaries, the linguistic personality of a football commentator is formed under the influence of a number of factors, including the specifics of sports discourse, national cultural traditions, individual style, and communicative intentions.

For citation

Novikov A.V., Lobachev S.E. (2026) Tipologiya yazykovoy lichnosti kommentatora sotsial'no-znachimykh meropriyatiy [Typology of the Linguistic Personality of a Commentator on Socially Significant Events]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 348-355. DOI: 10.34670/AR.2026.60.45.040

Keywords

Linguistic space, mass socially significant events, linguistics, oral commentary, linguistic personality, discourse, communicative components, commentator, speech features, sport, football.

References

1. Baranov A. N. Semantika ugrozy v lingvisticheskoj ekspertize teksta // Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tekhnologii: po materialam ezhegodnoj Mezhdunarodnoj konferencii «Dialog» (Bekasovo, 29 maya –2 iyunya 2013 g.). Vyp. 12 (19). V 2 t. T. 1. M.:Izd-vo RGGU. S. 72–82.
2. Bogin G. I. Model' yazykovoj lichnosti v ee otnoshenii k raznovidnostyam teksta: dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk: 10.02.19. - Leningrad, 1984. - 354 s.
3. Bubnova I. A. Specifika sovremennoj yazykovoj lichnosti v istoriko-etnicheskoj perspektive: psiholingvisticheskij rakurs / I. A. Bubnova // Voprosy psiholingvistiki. – 2025. – № 3 (65). S. 10-20.
4. Bubnova I. A. Psiholingvisticheskij analiz vozdejstviya televideniya na obraz mira sovremennoj russkoj molodezhi / I. A. Bubnova // Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. – 2012. – № 4 (63). – S. 302-306.
5. Vorkachev S. G. Lingvokul'turologiya, yazykovaya lichnost', koncept: stanovlenie antropocentricheskoj paradigmy v yazykoznanii // Filologicheskie nauki - 2001 - № 1. - S. 64-72.
6. Dun, L. Rol' rechevogo vozdejstviya sportivnogo kommentatora v formirovanii yazykovogo soznaniya / L. Dun, Ch. Chzhu // Aktual'nye voprosy nauki i obrazovaniya : Sbornik materialov XVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Moskva, 15 maya 2025 goda. – Moskva: ANO DPO «Universitet ITBO», 2025. – S. 310-314. – EDN WQCPFI.
7. Karaulov. Yu.N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost' / Yu.N. Karaulov. - 3. izd., ster. - Moskva: Editorial URSS, 2003. – 261 s.
8. Kanturova, M. A. Proizvodnost' i variativnost' rechevyh zhanrov / M. A. Kanturova, T. I. Steksova ; Novosibirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. – Novosibirsk : Novosibirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2019. – 128 s. – ISBN 978-5-00104-412-3. – EDN PLDVOI.
9. Karasik V.I. Yazykovoj krug lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd, Peremena, 2002. – 477 s.
10. Lyagunova, S. V. O tipologii yazykovoj lichnosti sportivnyh kommentatorov / S. V. Lyagunova // Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Filologicheskie nauki. – 2018. – T. 4 (70), № 4. – S. 170-186. – EDN XIUXCZ.

11. Lyagunova, S. V. Yazykovaya lichnost' kommentatora-analitika v zhanre sportivnogo kommentariya / S. V. Lyagunova // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Russkaya filologiya. – 2020. – № 1. – S. 57-64. – DOI 10.18384/2310-7278-2020-1-57-64. – EDN IXTBDX.
12. Malysheva E. G. Russkij sportivnyj diskurs: lingvognitivnoe issledovanie». Monografiya / E.G. Malysheva. – 2-e izd. Flinta, Moskva. 2022. 370 s.
13. Novikov, A. V. K voprosu o specifiki diskursa sportivnoj zhurnalistiki / A. V. Novikov, S. E. Lobachev // Kul'tura i civilizaciya. – 2025. – T. 15, № 10A. – S. 175-183. – DOI 10.34670/AR.2025.41.47.020. – EDN RPPNMQ.
14. Olenev S. V. Modelirovanie dinamiki russkoj yazykovoj lichnosti: [monografiya] / S. V. Olenev; M-vo obrazovaniya i nauki RF, Gos. obrazovatel'noe uchrezhdenie vyssh. prof. obrazovaniya «Kemerovskij gos. un-t». – Tomsk: Izd-vo TGPU, 2008. – 262 s.
15. Pak, L. E. Leksicheskie sredstva v rechi sportivnyh kommentatorov SShA i Rossii / L. E. Pak // Nauchnyj dialog. – 2018. – № 2. – S. 135-148. – DOI 10.24224/2227-1295-2018-2-135-148. – EDN VXPKEH.
16. Solov'eva, I. A. Kommunikacionnaya sreda uchrezhdeniya kul'tury pri realizacii social'no-znachimyh meropriyatij / I. A. Solov'eva // Social'no-kul'turnye proekty kak faktor razvitiya prioritetnyh napravlenij v sfere kul'tury : regional'naya zaochnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya molodyh uchenyh : sbornik nauchnyh statej, Orel, 10 aprelya 2019 goda. – Orel: Orlovskij gosudarstvennyj institut kul'tury, 2019. – S. 126-133.
17. Steksova, T. I. Kommentarij kak rechevoj zhanr i ego variativnost'/ T. I. Steksova // Zhanry rechi. – 2014. – № 1-2(9-10). – S. 81-88. – EDN TIBWTF.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 378.69:796.015.55 **DOI: 10.34670/AR.2026.88.82.041**

Применение соревновательного метода в организации обучения физической подготовке в образовательных организациях МВД России

Силкин Николай Николаевич

Доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры физической подготовки и прикладных единоборств,
Санкт-Петербургский университет МВД России,
198206, Российская Федерация, Санкт-Петербург, Летчика Пилютова ул., 1;
e-mail: silkin_nn@mail.ru

Никишкин Александр Владимирович

Кандидат юридических наук,
доцент кафедры физической подготовки и прикладных единоборств,
Санкт-Петербургский университет МВД России,
198206, Российская Федерация, Санкт-Петербург, Летчика Пилютова ул., 1;
e-mail: niksa78@yandex.ru

Шабловский Святослав Александрович

Курсант,
факультет подготовки сотрудников для следственных подразделений,
Санкт-Петербургский университет МВД России,
198206, Российская Федерация, Санкт-Петербург, Летчика Пилютова ул., 1;
e-mail: typichniytrol@yandex.ru

Куляшов Антон Сергеевич

Курсант,
факультет подготовки сотрудников для следственных подразделений,
Санкт-Петербургский университет МВД России,
198206, Российская Федерация, Санкт-Петербург, Летчика Пилютова ул., 1;
e-mail: kuliashov.tosha@yandex.ru

Аннотация

Авторами данная работа посвящена организации физической подготовки в образовательных организациях Министерства внутренних дел Российской Федерации. Они отмечают её ключевую роль в подготовке будущих сотрудников правоохранительных органов, но при этом констатируют проблему недостаточного интереса у значительной части обучающихся, в качестве эффективного подхода к решению этой проблемы предлагается соревновательный метод. Авторы дают его определение, описывают

ключевые характеристики (наличие соревнования, мотивация достижения, правила, оценка результатов, эмоциональность) и подробно раскрывают преимущества. Среди ключевых плюсов авторы выделяют значительное повышение мотивации к регулярным занятиям, так как дух соперничества превращает рутинную физическую работу в увлекательный процесс самоутверждения. Кроме того, моделирование ситуаций противоборства, присущих будущей служебной деятельности, позволяет курсантам и слушателям не только совершенствовать физические качества (силу, выносливость, быстроту), но и развивать психологическую устойчивость, волю к победе и способность принимать решения в условиях жесткого лимита времени и давления соперника. Особое внимание в работе уделяется тому, как соревновательный метод влияет на формирование профессионально значимых качеств. Авторы подчеркивают, что участие в состязаниях по служебно-прикладным видам спорта (единоборствам, преодолению полос препятствий, стрельбе) способствует сплочению учебных коллективов, формирует здоровые традиции наставничества, когда более опытные курсанты помогают подготовиться новичкам. Это создает среду, где высокая физическая подготовка становится не просто требованием программы, а престижным атрибутом успешного сотрудника. В заключение авторы делают вывод о необходимости системного внедрения соревновательного метода в образовательный процесс ведомственных вузов МВД России. Они предлагают не ограничиваться традиционными спартакиадами, а включать элементы состязательности в каждое практическое занятие, использовать рейтинговую систему оценки, проводить мини-турниры в учебных группах и на курсах. Такой подход, по мнению исследователей, позволит преодолеть формализм в физической подготовке, сформировать у обучающихся устойчивую потребность в физическом совершенствовании и, как следствие, повысить качество выполнения оперативно-служебных задач выпускниками в будущем.

Для цитирования в научных исследованиях

Силкин Н.Н., Никишкин А.В., Шабловский С.А., Куляшов А.С. Применение соревновательного метода в организации обучения физической подготовке в образовательных организациях МВД России // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 356-364. DOI: 10.34670/AR.2026.88.82.041

Ключевые слова

Физическая подготовка, МВД России, соревновательный метод, курсанты, командная работа, профессиональная деятельность, мотивация.

Введение

Организация обучения физической подготовке в образовательных организациях МВД России является важным аспектом подготовки будущих сотрудников правоохранительных органов. Важным аспектом организации обучения является наличие четкой структуры, утвержденной Приказом МВД России от 2 февраля 2024 года № 44 «Об утверждении порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации». Важно отметить, что физическая подготовка должна быть не просто зафиксирована в ведомственных правовых актах, но адаптирована к специфике работы и программе обучения сотрудников и курсантов, поскольку в практической деятельности

требуется не сколько высокая физическая активность, сколько реакция в критической обстановке.

Организация обучения физической подготовке в образовательных организациях МВД России является важным аспектом подготовки будущих сотрудников правоохранительных органов. Важным аспектом организации обучения является наличие четкой структуры, утвержденной Приказом МВД России от 2 февраля 2024 года № 44 «Об утверждении порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации». Важно отметить, что физическая подготовка должна быть не просто зафиксирована в ведомственных правовых актах, но адаптирована к специфике работы и программе обучения сотрудников и курсантов, поскольку в практической деятельности требуется не столько высокая физическая активность, сколько реакция в критической обстановке.

В связи с этим перед профессорско-преподавательским составом образовательных организаций МВД России встает сложная методическая задача: трансформировать общие требования Приказа № 44 в конкретные компетенции, минуя шаблонный подход «сдачи нормативов ради нормативов». Ключевым противоречием современного этапа обучения является разрыв между формальными показателями физической подготовленности (количество подтягиваний, время бега) и реальной способностью сотрудника эффективно действовать в экстремальной ситуации.

Физическая подготовка должна обрести ярко выраженный ситуационный характер. Это означает, что базовые упражнения (силовые, скоростные) необходимо интегрировать в сценарии, максимально приближенные к реальным условиям службы: преследование правонарушителя в условиях ограниченной видимости, силовое задержание после длительной физической нагрузки, применение боевых приемов борьбы на фоне психологического стресса. Простая сдача контрольных упражнений, даже на высокий балл, не гарантирует, что курсант не растеряется в критической обстановке, когда к физическому напряжению добавляется высокий уровень ответственности и дефицит времени.

Особое внимание следует уделять формированию так называемой «автоматизированной реакции». В экстремальной ситуации кора головного мозга не успевает обрабатывать длинные алгоритмы действий, заученные по учебнику. Сотрудник действует на уровне рефлексов, закрепленных в ходе тренировок. Поэтому организация обучения должна быть перестроена таким образом, чтобы физические упражнения и боевые приемы борьбы отрабатывались до состояния устойчивого динамического стереотипа в условиях, моделирующих реальное физическое и психологическое противодействие со стороны нарушителя.

Основная часть

Соревновательный метод – это способ организации занятий, при котором выполнение упражнений и заданий происходит в форме соревнования между занимающимися или командами.

Ключевые характеристики соревновательного метода включают: наличие соревнования – соперничество, будь то индивидуальное или командное; мотивацию достижения – побуждение к достижению лучшего результата, преодолению трудностей и мобилизации всех ресурсов; правила и условия – четкие и понятные правила, обеспечивающие равные условия для всех участников; оценку результатов – объективную оценку и подведение итогов, определение

победителей; и эмоциональность – повышенный эмоциональный отклик у занимающихся, способствующий более эффективному обучению и развитию физических качеств.

Благодаря своим ключевым характеристикам — наличию состязательности, мощной мотивации достижения, четкой регламентации правил, объективной оценке и высокой эмоциональной насыщенности — соревновательный метод обладает значительным педагогическим потенциалом, выходящим далеко за рамки простого повышения интереса к занятиям.

Наличие соревнования трансформирует учебный процесс, превращая рутинные физические упражнения в личностно значимое событие. Элемент соперничества, будь то борьба за личное первенство или командный результат, активизирует скрытые резервы организма, заставляя обучающихся выкладываться интенсивнее, чем в обычных тренировочных условиях. Это позволяет не только совершенствовать физические качества, но и формировать бойцовский характер, привычку к максимальной самоотдаче.

Мотивация достижения выступает ключевым внутренним драйвером. В отличие от внешнего принуждения, соревнование пробуждает у курсантов и слушателей искреннее желание быть лучшими, доказать свое превосходство. Стремление к победе заставляет их преодолевать утомление, неуверенность и боль, мобилизуя не только физические, но и волевые ресурсы. Именно в таких условиях закладывается фундамент психологической устойчивости, необходимой для дальнейшей оперативно-служебной деятельности, где умение собраться в критический момент становится залогом успеха и безопасности.

Правила и условия соревнований играют важную дисциплинирующую и обучающую роль. Они приучают будущих сотрудников полиции действовать строго в рамках установленных регламентов, уважать законы честной борьбы и права соперника. Понимание того, что успех достигается не любой ценой, а только легальными способами, в рамках правил, формирует правосознание и этические основы профессионального поведения, которые впоследствии проецируются на служебную деятельность.

Объективная оценка и подведение итогов имеют огромное воспитательное значение. Прозрачная система подсчета результатов, где победа или поражение зависят исключительно от личных усилий и подготовки, учит курсантов справедливости и адекватно воспринимать как успехи, так и неудачи. Проигрыш в честной борьбе становится не поводом для уныния, а стимулом для дальнейшего самосовершенствования, анализа ошибок и более усердной работы над собой. Это формирует здоровое отношение к критике и способность делать выводы из неудачного опыта.

Соревновательный метод является мощным инструментом, позволяющим решать широкий круг задач: от повышения интереса к занятиям до комплексного развития физических качеств (силы, выносливости, скорости, ловкости) и выработки устойчивой привычки к физической нагрузке. Он способствует формированию навыков работы в команде, воспитанию волевых и моральных качеств, а также стремления к победе. Важно помнить, что при использовании соревновательного метода необходимо тщательно учитывать индивидуальные особенности занимающихся.

Данный метод универсален, подходит для любых физических упражнений и не ограничивается спортивно-состязательными играми. Его практическая эффективность подтверждена исследованиями:

Работа Бобкова В.В. и др. показала, что студенты, занимавшиеся по соревновательной методике, улучшили общую физическую подготовку, особенно показатели силы и

выносливости [Бобков и др., 2023].

Еще одно Исследование Родичкина П.В. и др. выявило рост всех показателей обучающихся при комплексном использовании соревновательного и игрового методов [Родичкин, Степченкова, Фокин, 2020].

Подтвержденная исследованиями практическая эффективность и универсальность соревновательного метода открывают широкие перспективы для его применения в образовательных организациях МВД России. Универсальность метода означает, что его элементы могут быть органично встроены в самые разные разделы рабочей программы дисциплины «Физическая подготовка»: от легкой атлетики и лыжной подготовки до преодоления полос препятствий и отработки боевых приемов борьбы. Важно подчеркнуть, что речь идет не только и не столько о проведении официальных соревнований, сколько о системном включении состязательного компонента в структуру каждого учебно-тренировочного занятия.

Опираясь на приведенные данные, можно сделать вывод о необходимости более широкого и целенаправленного внедрения соревновательного метода в систему физической подготовки курсантов и слушателей. Это предполагает разработку специальных шкал оценки и рейтингования результатов, введение элементов состязательности в каждое практическое занятие, проведение соревнований внутри учебных взводов и курсов по служебно-прикладным видам упражнений. Такой подход позволит превратить физическую подготовку из обязательной, но зачастую формальной дисциплины в увлекательный процесс самосовершенствования, где каждый обучающийся получает возможность проверить себя, сравнить свои достижения с достижениями товарищей и получить объективное подтверждение своего прогресса.

Так, например, при изучении раздела «Боевые приемы борьбы» эффективно использовать метод учебных схваток и заданий на выполнение приемов в условиях жесткого лимита времени и сопротивления условного противника. Это позволяет моделировать реальные условия силового задержания, где техническая подготовленность должна проявляться на фоне физического и психологического утомления. В рамках развития скоростно-силовых качеств и выносливости соревновательный метод реализуется через выполнение контрольных упражнений в парах, эстафеты с элементами челночного бега, преодоление специализированных полос препятствий на время.

Заключение

Подводя итог - использование соревновательного метода в процессе занятий физической подготовкой в органах внутренних дел может поспобствовать поддержанию спортивного интереса, стимулировать процесс усвоения техники отдельных элементов физических упражнений, выполнению поставленных задач с максимальной отдачей со стороны курсантов, формированию их хаактера, развитию физических и психологических качеств, развитию двигательных навыков и функциональных возможностей организма. Использование соревновательного метода в процессе занятий физической подготовкой в органах внутренних дел является действенным инструментом повышения качества образовательного процесса. Его системное применение способствует решению целого комплекса взаимосвязанных задач.

Во-первых, соревновательный метод позволяет поддерживать устойчивый спортивный интерес у курсантов и слушателей на протяжении всего периода обучения. Элемент

соперничества превращает рутинные тренировки в увлекательную деятельность, где каждый стремится к самосовершенствованию и достижению более высоких результатов.

Во-вторых, данный метод стимулирует процесс усвоения техники отдельных элементов физических упражнений. В условиях состязания, когда необходимо действовать быстро и точно, технические навыки закрепляются более прочно и осознанно. Обучающиеся стремятся не просто механически повторить движение, а выполнить его максимально эффективно и рационально.

В-третьих, соревновательная обстановка побуждает курсантов к выполнению поставленных задач с максимальной отдачей. Стремление к победе мобилизует все ресурсы организма, формирует привычку работать на пределе своих возможностей, что напрямую соответствует требованиям будущей оперативно-служебной деятельности.

Кроме того, регулярное участие в состязаниях активно формирует характер обучающихся. Преодоление трудностей, умение достойно принимать поражения и делать из них правильные выводы, воля к победе — все эти качества, закладываемые соревновательным методом, являются профессионально значимыми для сотрудника правоохранительных органов.

Библиография

1. Бобков, В. В. Особенности использования соревновательного метода при подготовке студентов к участию в соревнованиях «Игры ГТО» / В. В. Бобков, И. В. Лазарев, Е. М. Акимова, В. В. Валиуллин // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. – 2023. – № 5.
2. Никишкин, А. В. Методика обучения физическим упражнениям / А. В. Никишкин, В. В. Катунин // Актуальные вопросы совершенствования тактико-специальной, огневой и профессионально-прикладной физической подготовки в современном контексте практического обучения сотрудников органов внутренних дел : материалы международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 22–24 мая 2025 года. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский университет МВД РФ, 2025. – С. 500-504.
3. Никишкин, А. В. Педагогическая система физического воспитания в образовательных организациях МВД России / А. В. Никишкин, В. А. Торопов, В. И. Дудчик, А. Н. Шеин // Актуальные проблемы деятельности правоохранительных органов Российской Федерации : материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Самара, 13 февраля 2025 года. – Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2025. – С. 118-122.
4. Никишкин, А. В. Повышение качества учебных занятий курсантов и слушателей по физической подготовке / А. В. Никишкин, В. А. Торопов, Д. В. Соломянко, М. М. Зимин // Сормовские чтения-2025: научно-образовательное пространство, реалии и перспективы повышения качества образования : материалы Международной научно-практической конференции, Краснодар, 14 февраля 2025 года. – Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2025. – С. 147-148.
5. Приказ МВД России от 02.02.2024 № 44 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации» // Официальный интернет-портал правовой информации.
6. Пупков, П. В. Новации методики ускорения адаптации курсантов женского пола образовательных организаций высшего образования МВД России на начальном этапе обучения / П. В. Пупков, С. В. Никишов, А. В. Никишкин // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2025. – Т. 20, № 2. – С. 147-152.
7. Пупков, П. В. Теоретико-экспериментальное обоснование составного критерия оценки профессиональной подготовленности выпускников учреждений МВД России для повышения их двигательно-моторной адаптоспособности / П. В. Пупков, С. В. Никишов, А. В. Никишкин // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2025. – Т. 20, № 1. – С. 402-407.
8. Родичкин, П. В. Применение методики соревновательной игровой направленности на занятиях по физической культуре у студентов вузов / П. В. Родичкин, О. П. Степченкова, А. М. Фокин // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 11.
9. Торопов, В. А. Система физического развития: акцент на комплексный подход к развитию физических качеств у сотрудников полиции / В. А. Торопов, Н. Н. Силкин, А. В. Никишкин // Современное образование: инновации, вызовы и решения : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Киселевск, 29 октября 2025 года. – Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2025. – С. 309-313.

10. Торопов, В. А. Физическая подготовка как основа обучения и воспитания сотрудников полиции / В. А. Торопов, А. В. Никишкин, Д. С. Пережогин // Проблемы совершенствования физической подготовки сотрудников правоохранительных органов : сборник тезисов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной актуальным вопросам развития физической подготовки сотрудников силовых структур, Екатеринбург, 26 марта 2025 года. – Екатеринбург : Уральский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2025. – С. 60-63.

Application of the Competitive Method in Organizing Physical Training Education in Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Nikolai N. Silkin

Doctor of Pedagogy, Professor,
Professor of the Department of Physical Training and Applied Martial Arts,
Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
198206, 1, Letchika Pilyutova str., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: silkin_nn@mail.ru

Aleksandr V. Nikishkin

PhD in Law,
Associate Professor of the Department of Physical Training and Applied Martial Arts,
Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
198206, 1, Letchika Pilyutova str., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: niksa78@yandex.ru

Svyatoslav A. Shablovskii

Cadet,
Faculty of Training for Investigative Units,
Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
198206, 1, Letchika Pilyutova str., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: typichniytrol@yandex.ru

Anton S. Kulyashov

Cadet,
Faculty of Training for Investigative Units,
Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
198206, 1, Letchika Pilyutova str., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: kuliashov.tosha@yandex.ru

Abstract

The authors dedicate this work to the organization of physical training in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. They note its key role in training future

law enforcement officers, but at the same time state the problem of insufficient interest among a significant part of the students; the competitive method is proposed as an effective approach to solving this problem. The authors give its definition, describe its key characteristics (presence of competition, achievement motivation, rules, evaluation of results, emotionality), and elaborate on its advantages in detail. Among the key benefits, the authors highlight a significant increase in motivation for regular exercise, as the spirit of competition turns routine physical work into an engaging process of self-affirmation. Furthermore, modeling situations of confrontation inherent in future professional activities allows cadets and trainees not only to improve physical qualities (strength, endurance, speed), but also to develop psychological resilience, the will to win, and the ability to make decisions under conditions of severe time constraints and opponent pressure. Special attention in the work is paid to how the competitive method influences the formation of professionally significant qualities. The authors emphasize that participation in competitions in service-applied sports (martial arts, obstacle course navigation, shooting) contributes to the cohesion of study groups and forms healthy traditions of mentorship, where more experienced cadets help prepare beginners. This creates an environment where high physical fitness becomes not just a program requirement, but a prestigious attribute of a successful officer. In conclusion, the authors deduce the necessity of systematically introducing the competitive method into the educational process of departmental universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. They propose not to limit it to traditional sports days, but to include elements of competitiveness in every practical lesson, use a rating system for assessment, and hold mini-tournaments within study groups and courses. This approach, according to the researchers, will overcome formalism in physical training, form a sustainable need for physical improvement among students, and, as a result, improve the quality of performance of operational and service tasks by graduates in the future.

For citation

Silkin N.N., Nikishkin A.V., Shablovskii S.A., Kulyashov A.S. (2026) Primeneniye sorevnovatel'nogo metoda v organizatsii obucheniya fizicheskoy podgotovke v obrazovatel'nykh organizatsiyakh MVD Rossii [Application of the Competitive Method in Organizing Physical Training Education in Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 356-364. DOI: 10.34670/AR.2026.88.82.041

Keywords

Physical training, Ministry of Internal Affairs of Russia, competitive method, cadets, teamwork, professional activity, motivation.

Библиография

1. Бобков, В. В. Особенности использования соревновательного метода при подготовке студентов к участию в соревнованиях «Игры ГТО» / В. В. Бобков, И. В. Лазарев, Е. М. Акимова, В. В. Валиуллин // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. – 2023. – № 5.
2. Никишкин, А. В. Методика обучения физическим упражнениям / А. В. Никишкин, В. В. Катунин // Актуальные вопросы совершенствования тактико-специальной, огневой и профессионально-прикладной физической подготовки в современном контексте практического обучения сотрудников органов внутренних дел : материалы международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 22–24 мая 2025 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет МВД РФ, 2025. – С. 500-504.
3. Никишкин, А. В. Педагогическая система физического воспитания в образовательных организациях МВД России / А. В. Никишкин, В. А. Торопов, В. И. Дудчик, А. Н. Шеин // Актуальные проблемы деятельности

правоохранительных органов Российской Федерации : материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Самара, 13 февраля 2025 года. – Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2025. – С. 118-122.
4. Никишкин, А. В. Повышение качества учебных занятий курсантов и слушателей по физической подготовке / А. В. Никишкин, В. А. Торопов, Д. В. Соломянко, М. М. Зимин // Сормовские чтения-2025: научно-образовательное пространство, реалии и перспективы повышения качества образования : материалы Международной научно-практической конференции, Краснодар, 14 февраля 2025 года. – Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2025. – С. 147-148.
5. Приказ МВД России от 02.02.2024 № 44 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации» // Официальный интернет-портал правовой информации.
6. Пупков, П. В. Новации методики ускорения адаптации курсантов женского пола образовательных организаций высшего образования МВД России на начальном этапе обучения / П. В. Пупков, С. В. Никишов, А. В. Никишкин // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2025. – Т. 20, № 2. – С. 147-152.
7. Пупков, П. В. Теоретико-экспериментальное обоснование составного критерия оценки профессиональной подготовленности выпускников учреждений МВД России для повышения их двигательно-моторной адаптоспособности / П. В. Пупков, С. В. Никишов, А. В. Никишкин // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2025. – Т. 20, № 1. – С. 402-407.
8. Родичкин, П. В. Применение методики соревновательной игровой направленности на занятиях по физической культуре у студентов вузов / П. В. Родичкин, О. П. Степченкова, А. М. Фокин // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 11.
9. Торопов, В. А. Система физического развития: акцент на комплексный подход к развитию физических качеств у сотрудников полиции / В. А. Торопов, Н. Н. Силкин, А. В. Никишкин // Современное образование: инновации, вызовы и решения : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Киселевск, 29 октября 2025 года. – Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2025. – С. 309-313.
10. Торопов, В. А. Физическая подготовка как основа обучения и воспитания сотрудников полиции / В. А. Торопов, А. В. Никишкин, Д. С. Пережогин // Проблемы совершенствования физической подготовки сотрудников правоохранительных органов : сборник тезисов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной актуальным вопросам развития физической подготовки сотрудников силовых структур, Екатеринбург, 26 марта 2025 года. – Екатеринбург : Уральский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2025. – С. 60-63.

Publishing House "ANALITIKA RODIS" (analitikarodis@yandex.ru) http://publishing-vak.ru/

УДК 37 **DOI: 10.34670/AR.2026.87.55.042**

Реабилитационная роль пенитенциарного образования: зарубежный опыт

Слабкая Диана Николаевна

Старший научный сотрудник,
Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России,
125130, Российская Федерация, Москва, ул. Нарвская, 15-а;
e-mail: sdn10.70@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается фундаментальная дилемма, лежащая в основе педагогических практик в пенитенциарной системе: является ли творческая деятельность инструментом адаптации осужденным к условиям изоляции или же путем к их личностной трансформации. Анализируется исторически сложившееся противоречие между инструментальным подходом к обучению, ориентированным на формирование базовых компетенций и поддержание порядка, и пенитенциарной педагогикой, целью которой является развитие критического мышления и внутренней свободы. На основе анализа современных арт-практик и международного опыта демонстрируется многогранность воздействия искусства в местах лишения свободы: от компенсаторной функции и психологической адаптации до катализа глубинных личностных изменений и социальной реинтеграции. Делается вывод о том, что реабилитационный потенциал творческой деятельности раскрывается только при условии сохранения его признания субъектности осужденных.

Для цитирования в научных исследованиях

Слабкая Д.Н. Реабилитационная роль пенитенциарного образования: зарубежный опыт // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1А. С. 365-371. DOI: 10.34670/AR.2026.87.55.042

Ключевые слова

Пенитенциарная педагогика; творческая деятельность; реабилитационный потенциал; эмансипация; социальная адаптация; лица, лишенные свободы; ресоциализация; арт-терапия; критическое мышление; социальная идентичность; пенитенциарная система; творчество.

Введение

В дискурсе о реформировании пенитенциарных систем одно из центральных мест занимает вопрос о роли образования в процессе ресоциализации осужденных. Лица, лишенные свободы, традиционно относятся к наиболее уязвимым и маргинализированным группам населения, что предъявляет особые требования к педагогическим стратегиям, применяемым в условиях социальной изоляции. На протяжении десятилетий в этой сфере доминировала модель, сводящая образовательный процесс к инструментальной повестке: формированию базовых, ключевых и профессиональных компетенций, необходимых для успешного трудоустройства и законопослушного поведения после освобождения. Однако в последние два десятилетия все более отчетливо заявляет о себе альтернативный подход, в котором значимая роль отводится творчеству и культурологическим методикам обучения как движущей силе личностной трансформации.

В условиях переполненности исправительных учреждений, обострения проблем психического здоровья среди осужденных и поиска эффективных стратегий снижения рецидивной преступности, вопрос о глубинной функции «художественного» образования приобретает особую актуальность. Является ли оно лишь инструментом «смягчения» уголовно-исполнительного заключения, помогая осужденным адаптироваться к суровым условиям и стать более управляемыми… Или же искусство способно выполнять более амбициозную задачу, становясь путем к подлинному освобождению сознания, развитию критической рефлексии и обретению внутренней свободы, необходимой для сознательного изменения жизненной траектории…

Основное содержание

В основе дискуссии о реабилитационном потенциале искусства лежит фундаментальное противоречие между двумя конкурирующими педагогическими моделями.

Первая модель, условно обозначаемая как модель «адаптации», рассматривает образовательные программы как элемент системы управления и поддержания дисциплины [Заруба, 2012]. В рамках этой концепции цель обучения сводится к тому, чтобы сделать осужденным более предсказуемыми, управляемыми и подготовленными к некритичному принятию предписанных социальных ролей. Образование здесь выступает инструментом социального контроля, а его успешность измеряется такими показателями, как снижение количества нарушений режима или улучшение статистики последующего трудоустройства, зачастую на низкоквалифицированные позиции.

Вторая модель, концептуально сформированная в традициях эмансипаторной теории, представляет образование как процесс «просвещения» в широком смысле слова. Она ориентирована на осознание индивидом своего положения в обществе, развитие способности к критическому анализу собственной жизни и социальных структур, а также на обретение внутренней автономии [Бутов, 2019]. Образование здесь понимается как процесс гуманизации, способствующий раскрытию внутреннего потенциала человека и формированию у него навыков самостоятельного и ответственного выбора.

Пенитенциарное образование в контексте художественного творчества занимает уникальное положение. С одной стороны, оно обладает естественным потенциалом для спонтанного, рефлексивного и глубоко личностного обучения, позволяя человеку выйти за пределы стигмы «осужденного» и соприкоснуться с общечеловеческими ценностями. С другой

стороны, именно этот потенциал делает его уязвимым для присвоения и редукции со стороны системы. Творчество может поощряться лишь до тех пор, пока оно способствует психологической разрядке и поддержанию стабильной обстановки в учреждении, но подавляться или обесцениваться, как только начинает ставить под сомнение основы пенитенциарной системы или порождать нежелательные с точки зрения администрации формы самовыражения.

Пенитенциарная среда по определению является пространством наказания, депривации и исключения из нормальной социальной жизни. Хронический стресс, подавление эмоций и постоянное ощущение психологического давления - неотъемлемые черты повседневности в местах лишения свободы [Пономарев, Бурт, 2025]. В этих условиях искусство способно выполнять важную компенсаторную и терапевтическую функцию. Рисование, музыка, письмо или театральные упражнения предоставляют возможность для релаксации, обретения временного внутреннего равновесия.

Занятия творчеством помогают лицам, лишенным свободы совладать с ежедневными стрессовыми нагрузками, оказывая комплексное воздействие на аффективную и когнитивную сферы. Они позволяют выразить подавленные эмоции (гнев, страх, печаль) в социально приемлемой и безопасной форме, структурировать внутренний хаос и обрести чувство контроля хотя бы над небольшой частью своей жизни – листом бумаги, музыкальным инструментом или собственным телом в сценическом пространстве. С этой точки зрения, художественная деятельность выступает как форма психологической самопомощи и адаптации к экстремальным условиям существования, что, на первый взгляд, полностью соответствует инструментальной модели «приспособления» [Слабкая, 2026].

Однако более глубокий анализ показывает, что граница между простой адаптацией и подлинной эмансипацией в творческом опыте часто оказывается размытой. Даже компенсаторный, «адаптационный» эффект искусства может содержать в себе семена будущих глубинных изменений. Когда человек находит в творчестве ресурс для выживания, он тем самым уже совершает акт внутреннего сопротивления обезличивающей системе, подтверждая ценность собственного «Я».

Наиболее ярко эмансипаторный потенциал искусства раскрывается в контексте совместных, коллективных проектов. Групповые занятия живописью, создание театрального спектакля или музыкального ансамбля формируют уникальное коммуникативное пространство отличающееся от пенитенциарной коммуникации [Самсонова, 2013]. В этом пространстве разрушаются стигматизирующие стереотипы, а чувство принятия и принадлежности формируется не на основе криминального прошлого, а через общее творчество и вклад в общее дело. Участник перестает быть только «осужденным», он становится художником, актером, музыкантом – носителем определенной компетенции и таланта [Clements, P., 2004].

Такой опыт напрямую связан с преодолением состояния социальной исключенности. Совместные проекты, особенно те, которые предполагают взаимодействие с внешним миром (выставки, спектакли для публики). Они позволяют лицам, отбывающим наказание увидеть себя в ином, не криминальном контексте, а внешним участникам – преодолеть упрощенные стереотипы в восприятии осужденных. Диалог, опосредованный искусством, становится актом социальной реинтеграции, совершающимся задолго до освобождения из мест лишения свободы. Это уже не адаптация к исправительному учреждению, а восстановление утраченных связей с миром и обретение новой социальной идентичности [Tucker, S., 2023].

Более того, современные подходы, основанные на принципах учета психологической травмы и человекоцентричности, нацелены на использование искусства как катализатора

глубинных личностных изменений. Использование техник форум-театра или драматерапии позволяет участникам исследовать сложные жизненные ситуации, моделировать конфликты и искать альтернативные пути их разрешения. Это способствует развитию рефлексии, эмоционального интеллекта, эмпатии и коммуникативных навыков – качеств, необходимых для самостоятельного и ответственного жизненного выбора. В этом контексте искусство выступает средством переосмысления себя, своей биографии и отношений с миром [https://www.ovidds.com]. Оно не приспосабливает человека к существующему порядку, а дает ему инструменты для его критического анализа и для построения собственной, осознанной жизненной стратегии.

Значимым аспектом становится и отношение к результату творческого труда. Получение официального признания, будь то сертификат об окончании курсов, публичное поощрение, награда или включение работ в выставку, оказывает мощное воздействие на самооценку. Для многих людей, имевших негативный опыт в традиционной системе образования (неудачи, ярлык «неспособного»), это становится первым опытом признания их успеха и компетентности. Подобные траектории – от первоначального нежелания участвовать до возвращения в программу уже в качестве наставника для новичков – наглядно демонстрируют путь от пассивной адаптации к обретению новой, просоциальной идентичности, основанной на мастерстве и служении.

Отдельного внимания заслуживает роль искусства в процессах культурной и нравственной преемственности. Обучение традиционным художественным практикам (иконопись, народные ремесла, каллиграфия) помогает лицам, отбывающим наказание обрести внутреннее спокойствие, развить терпение, усидчивость и сосредоточенность. Освоение канона требует дисциплины и уважения к традиции, что само по себе обладает воспитательным эффектом. В этом процессе каждый элемент изображения или изделия становится не просто техническим приемом, но инструментом внутреннего диалога и способом выражения надежды на будущее.

Традиционное искусство выступает носителем этических и эстетических норм, накопленных поколениями. Приобщение к нему способствует переосмыслению собственной личности через включение в более широкий культурный и исторический контекст. Это созвучно идее эмансипации, но эмансипации не столько социально-политической, сколько экзистенциальной и нравственной. Человек освобождается от узости исключительно криминальной субкультуры, приобщаясь к ценностям, выходящим за ее пределы, и открывая для себя новые измерения человеческого бытия – красоту, гармонию, мастерство [https://warwick.ac.uk].

Несмотря на очевидный многогранный потенциал искусства, фундаментальное напряжение между парадигмами «адаптации» и «просвещения» не только сохраняется, но и усиливается под влиянием институциональных факторов. Современная пенитенциарная система, оставаясь глубоко бюрократизированной и ориентированной на количественные показатели эффективности, оказывает давление на все программы, включая художественные. Администрации пенитенциарных учреждений и финансирующие органы требуют измеримых результатов, которые можно легко представить в отчетах: снижение числа нарушений режима, уменьшение уровня агрессии, рост процента трудоустроившихся после освобождения.

Такие положительные эффекты действительно часто сопутствуют качественным художественным программам, сведение ценности искусства исключительно к этим показателям несет в себе риск. Финансирование и институциональная поддержка чаще предоставляются тем проектам, которые обещают быстрый и ощутимый вклад в безопасность учреждения или формальные показатели ресоциализации, а не тем, которые ориентированы на долгосрочное и

трудноизмеримое «просвещение» – развитие критического мышления, внутренней свободы или эстетического вкуса.

Заключение

Искусство в пенитенциарной системе служит инструментом адаптации, помогая осужденному компенсировать дефицит положительных эмоций и давая возможность для «релаксации». Одновременно с этим, оно способно становиться пространством творческой свободы, где происходит развитие критического мышления, восстанавливается связь с обществом и обретается новая, более целостная идентичность [Волкова, 2006].

Современное понимание реабилитации заключается в том, что в общество невозможно без внутренней работы, переосмысления жизненных ценностей и развития способности к автономному и ответственному поведению. Искусство, с его уникальной способностью обращаться одновременно к эмоциям, разуму и творческому началу, обладает огромным потенциалом для стимулирования …

Ключевой вызов сегодня заключается в том, чтобы сохранить и защитить в пенитенциарном образовании концептуальные основы творческой деятельности. Это требует признания субъектности самих осужденных в определении целей и форм творческой деятельности, а также понимания того, что ценность искусства не может быть полностью измерена количественными показателями.

Библиография

1. Бутов, А. Ю. Традиционная модель образования и вызовы современной эпохи / А. Ю. Бутов // Традиционное прикладное искусство и образование. – 2019. – № 3(30). – С. 72-90. – DOI 10.24411/2619-1504-2019-00050. – EDN CXHJGF.
2. Волкова, О. В. Социальная реабилитация как направление социальной работы / О. В. Волкова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2006. – Т. 2, № 10. – С. 171-177. – EDN MRXZON.
3. Заруба, Н. А. Адаптивный подход в управлении образованием: принципы управления / Н. А. Заруба // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – № 2(6). – С. 75-79. – EDN OYJEXF.
4. Пономарёв С. Б., Бурт А. А. Синдром тюремной депривации (биологический, социальный и философский аспекты) // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2025. № 1. С. 58–63. https://www.doi.org/10.51522/2307-0382-2025-272-1-58-63.
5. Пономарев, П. А. Социальное служение РПЦ как направление социальной реабилитации дезадаптированных лиц / П. А. Пономарев, А. Р. Колесникова // Аллея науки. – 2017. – Т. 4, № 10. – С. 204-207. – EDN ZBLMLT.
6. Режапова, И. М. Роль пенитенциарного образования в последующей ресоциализации осужденных (опыт зарубежных стран) / И. М. Режапова // Теория и практика социогуманитарных наук. – 2021. – № 1(13). – С. 47-52.
7. Самсонова, Г. О. Музыкальная психотерапия в комплексе реабилитационных технологий: опыт применения в отечественной и зарубежной практике / Г. О. Самсонова // Вестник восстановительной медицины. – 2013. – № 1(53). – С. 31-37. – EDN PYCBBL.
8. Скаков, А. Б. Зарубежный опыт организации и функционирования пенитенциарных систем и обеспечения в них пенитенциарной безопасности / А. Б. Скаков, Д. С. Иконников // Актуальные вопросы обеспечения безопасности уголовно-исполнительной системы : Материалы Межвузовского круглого стола с международным участием, Псков, 02 декабря 2022 года. – Псков: Псковский филиал Академии ФСИН России, 2022. – С. 100-107. – EDN EIEVQW.
9. Слабкая Д.Н. Культурологические методики в пенитенциарной системе зарубежных стран: типология, целевые ориентиры и реабилитационный потенциал // Культура и цивилизация. 2026. Том 16. № 1-1. DOI: 10.34670/AR.2026.57.63.020
10. Черезова, М. А. Пенитенциарный этап ресоциализации осужденных к лишению свободы: российский и зарубежный опыт / М. А. Черезова // IV международный пенитенциарный форум "преступление, наказание, исправление" : Материалы международных научно-практических конференций и круглых столов, к 140-летию уголовно-исполнительной системы России и 85-летию Академии ФСИН России. В 10 т., Рязань, 20–22 ноября 2019 года. Том 4. – Рязань: Академия ФСИН России, 2019. – С. 351-357. – EDN VNGHGU.

11. Expanding the IDEA: Ongoing- and Evolving-Evaluation of an Art Therapy in Prisons Program [Электронный ресурс] // ovidds.com : [сайт]. – URL: https://www.ovidds.com/ (дата обращения: 24.12.2025).
12. Captive Arts [Электронный ресурс] // University of Warwick : [сайт]. – 2025. – 15 мая. – URL: https://warwick.ac.uk/ (дата обращения: 25.12.2025).
13. Clements, P. The Rehabilitative Role of Arts Education in Prison: Accommodation or Enlightenment? / P. Clements // International Journal of Art and Design Education. – 2004. – May. – URL: https://www.semanticscholar.org/ (дата обращения: 09.01.2026).
14. Tucker, S. Art Therapy in Australian Prisons: A Research Agenda / S. Tucker [et al.] // International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology. – 2023. – 7 May. – URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/ (дата обращения: 24.12.2025).
15. An opportunity to find oneself at the end of a paintbrush: Exploration of an artist-led prison intervention model bringing people from prison and local community together // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. – 2024. – Vol. 18, No. 1 (February). – P. 3–13. – DOI: 10.1037/aca0000589. – URL: https://informationforpractice.org/ (дата обращения: 09.01.2026).
16. From prison cells to self-expression: how ASDAN and Odd Arts are changing lives through creative learning [Электронный ресурс] // ASDAN Website : [сайт]. – 2025. – 5 ноября. – URL: https://www.asdan.org.uk/
17. Artist teacher and fine art education support activities in prison [Электронный ресурс] // Univerza v Ljubljani : [сайт]. – URL: https://www.uni-lj.si/ (дата обращения: 09.01.2026).
18. From Conviction to Creation: An Investigation into Arts Programming in Carceral Environments [Электронный ресурс] // Princeton Dataspace : [сайт]. – 2024. – 17 апреля. – URL: https://dataspace.princeton.edu/ (дата обращения: 09.01.2026)

The Rehabilitative Role of Penitentiary Education: Foreign Experience

Diana N. Slabkaya

Senior Researcher,
Scientific-Research Institute of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation,
125130, 15-a, Narvskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: sdn10.70@mail.ru

Abstract

The article examines the fundamental dilemma underlying pedagogical practices in the penitentiary system: whether creative activity is a tool for adapting convicts to the conditions of isolation or a path towards their personal transformation. The historically established contradiction between the instrumental approach to education, focused on forming basic competencies and maintaining order, and penitentiary pedagogy, whose goal is the development of critical thinking and inner freedom, is analyzed. Based on an analysis of contemporary art practices and international experience, the multifaceted impact of art in places of detention is demonstrated: from compensatory function and psychological adaptation to a catalyst for profound personal changes and social reintegration. It is concluded that the rehabilitative potential of creative activity is revealed only under the condition of preserving the recognition of the convicts' agency.

For citation

Slabkaya D.N. (2026) Reabilitatsionnaya rol' penitentsiarnogo obrazovaniya: zarubezhnyy opyt [The Rehabilitative Role of Penitentiary Education: Foreign Experience]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (1A), pp. 365-371. DOI: 10.34670/AR.2026.87.55.042

Keywords

Penitentiary pedagogy; creative activity; rehabilitative potential; emancipation; social adaptation; persons deprived of liberty; resocialization; art therapy; critical thinking; social identity; penitentiary system; creativity.

References

1. Butov, A. Yu. Tradicionnaya model' obrazovaniya i vyzovy sovremennoj epohi / A. Yu. Butov // Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie. – 2019. – № 3(30). – S. 72-90. – DOI 10.24411/2619-1504-2019-00050. – EDN CXHJGF.
2. Volkova, O. V. Social'naya reabilitaciya kak napravlenie social'noj raboty / O. V. Volkova // Psihologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus. – 2006. – T. 2, № 10. – S. 171-177. – EDN MRXZON.
3. Zaruba, N. A. Adaptivnyj podhod v upravlenii obrazovaniem: principy upravleniya / N. A. Zaruba // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. – 2012. – № 2(6). – S. 75-79. – EDN OYJEXF.
4. Ponomaryov S. B., Burt A. A. Sindrom tyuremnoj deprivacii (biologicheskij, social'nyj i filosofskij aspekty) // Vedomosti ugolovno-ispolnitel'noj sistemy. 2025. № 1. S. 58–63. https://www.doi.org/10.51522/2307-0382-2025-272-1-58-63.
5. Ponomarev, P. A. Social'noe sluzhenie RPC kak napravlenie social'noj reabilitacii dezadaptirovannyh lic / P. A. Ponomarev, A. R. Kolesnikova // Alleya nauki. – 2017. – T. 4, № 10. – S. 204-207. – EDN ZBLMLT.
6. Rezhapova, I. M. Rol' penitenciarnogo obrazovaniya v posleduyushchej resocializacii osuzhdennyh (opyt zarubezhnyh stran) / I. M. Rezhapova // Teoriya i praktika sociogumanitarnyh nauk. – 2021. – № 1(13). – S. 47-52.
7. Samsonova, G. O. Muzykal'naya psihoterapiya v komplekse reabilitacionnyh tekhnologij: opyt primeneniya v otechestvennoj i zarubezhnoj praktike / G. O. Samsonova // Vestnik vosstanovitel'noj mediciny. – 2013. – № 1(53). – S. 31-37. – EDN PYCBBL.
8. Skakov, A. B. Zarubezhnyj opyt organizacii i funkcionirovaniya penitenciarnyh sistem i obespecheniya v nih penitenciarnoj bezopasnosti / A. B. Skakov, D. S. Ikonnikov // Aktual'nye voprosy obespecheniya bezopasnosti ugolovno-ispolnitel'noj sistemy : Materialy Mezhvuzovskogo kruglogo stola s mezhdunarodnym uchastiem, Pskov, 02 dekabrya 2022 goda. – Pskov: Pskovskij filial Akademii FSIN Rossii, 2022. – S. 100-107. – EDN EIEVQW.
9. Slabkaya D.N. Kul'turologicheskie metodiki v penitenciarnoj sisteme zarubezhnyh stran: tipologiya, celevye orientiry i reabilitacionnyj potencial // Kul'tura i civilizaciya. 2026. Tom 16. № 1-1. DOI: 10.34670/AR.2026.57.63.020
10. Cherezova, M. A. Penitenciarnyj etap resocializacii osuzhdennyh k lisheniyu svobody: rossijskij i zarubezhnyj opyt / M. A. Cherezova // IV mezhdunarodnyj penitenciarnyj forum \"prestuplenie, nakazanie, ispravlenie\" : Materialy mezhdunarodnyh nauchno-prakticheskih konferencij i kruglyh stolov, k 140-letiyu ugolovno-ispolnitel'noj sistemy Rossii i 85-letiyu Akademii FSIN Rossii. V 10 t., Ryazan', 20–22 noyabrya 2019 goda. Tom 4. – Ryazan': Akademiya FSIN Rossii, 2019. – S. 351-357. – EDN VNGHGU.
11. Expanding the IDEA: Ongoing- and Evolving-Evaluation of an Art Therapy in Prisons Program [Elektronnyj resurs] // ovidds.com : [sajt]. – URL: https://www.ovidds.com/ (data obrashcheniya: 24.12.2025).
12. Captive Arts [Elektronnyj resurs] // University of Warwick : [sajt]. – 2025. – 15 maya. – URL: https://warwick.ac.uk/ (data obrashcheniya: 25.12.2025).
13. Clements, P. The Rehabilitative Role of Arts Education in Prison: Accommodation or Enlightenment? / P. Clements // International Journal of Art and Design Education. – 2004. – May. – URL: https://www.semanticscholar.org/ (data obrashcheniya: 09.01.2026).
14. Tucker, S. Art Therapy in Australian Prisons: A Research Agenda / S. Tucker [et al.] // International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology. – 2023. – 7 May. – URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/ (data obrashcheniya: 24.12.2025).
15. An opportunity to find oneself at the end of a paintbrush: Exploration of an artist-led prison intervention model bringing people from prison and local community together // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. – 2024. – Vol. 18, No. 1 (February). – P. 3–13. – DOI: 10.1037/aca0000589. – URL: https://informationforpractice.org/ (data obrashcheniya: 09.01.2026).
16. From prison cells to self-expression: how ASDAN and Odd Arts are changing lives through creative learning [Elektronnyj resurs] // ASDAN Website : [sajt]. – 2025. – 5 noyabrya. – URL: https://www.asdan.org.uk/
17. Artist teacher and fine art education support activities in prison [Elektronnyj resurs] // Univerza v Ljubljani : [sajt]. – URL: https://www.uni-lj.si/ (data obrashcheniya: 09.01.2026).
18. From Conviction to Creation: An Investigation into Arts Programming in Carceral Environments [Elektronnyj resurs] // Princeton Dataspace : [sajt]. – 2024. – 17 aprelya. – URL: https://dataspace.princeton.edu/ (data obrashcheniya: 09.01.2026)

Правила для авторов

Уважаемые авторы! Представляем вашему вниманию обновленные требования, которым должны строго соответствовать направляемые нам рукописи.

Структура статьи, присылаемой в редакцию для публикации:

1) заголовок (название) статьи;

2) автор(ы): фамилия, имя, отчество (полностью);

3) данные автора(ов): телефон, адрес, научная степень, звание, должность и место работы, рабочий адрес, e-mail;

4) аннотация (авторское резюме);

5) ключевые слова;

6) текст статьи должен быть разбит на части: введение, тематические подзаголовки, заключение или выводы;

7) список использованной литературы в алфавитном порядке;

8) пункты 1-5 и 7 должны быть продублированы на английском языке (требования к аннотации см. далее).

Все материалы должны быть присланы в документе формата .doc, шрифт TimesNewRoman, кегль 14, первая строка с отступом, межстрочный интервал полуторный, сноски с примечаниями постраничные, нумерация сносок сплошная. Ссылки в тексте на библиографический список оформляются в квадратных скобках; указываются фамилия автора из списка, год издания работы и страница: [Иванов, 2003, 12].

Требования к аннотации на английском языке

Англоязычная аннотация должна быть:

– информативной (не содержать общих слов);

– оригинальной (**не быть калькой русскоязычной аннотации**);

– содержательной (отражать основное содержание статьи и результаты исследований);

– структурированной (следовать логике описания результатов в статье, по схеме: предмет, тема, цель работы; метод или методология проведения работы; область применения результатов; выводы);

– «англоязычной» (написанной качественным английским языком);

– **объем от 150 до 250 слов.**

При невозможности предоставить англоязычную аннотацию необходимо предоставить аналогичный текст на русском языке, с требуемым объемом и структурой.

Фамилии авторов статей на английском языке представляются в одной из принятых международных систем транслитерации, в нашем издательстве – Британского института стандартов (**www.translit.ru**, меню **Варианты**, пункт **BSI**).

Оформление библиографических ссылок в тексте

Ссылки в тексте оформляются в стиле [Фамилия (фамилии), год, страница]. Например, такая ссылка:

Иванова П.П., Петров А.А. К вопросам о детских тарелочках // Жизнь. 2012. № 2. С. 343.

будет выглядеть в тексте как

[Иванова, Петров, 2012, 343].

При ссылке на интернет-ресурс ссылка выглядит как [Иванов, 2009, www] или (при невозможности установить год) [Иванов, www].

Постраничные сноски используются в случае смысловых комментариев, ссылок на архивы и неопубликованные документы. Допустимо указывать в постраничных сносках группы источников (например, ряд работ или диссертаций по какой-либо теме), которые не включаются в библиографию.

В библиографию включаются ссылки на использованные в работе:

– книги;

– статьи в периодике, коллективных монографиях, сборниках по итогам конференций;

– диссертации и авторефераты;

– нормативные акты;

– электронные ресурсы.

В библиографию не включаются (даются в постраничных сносках) ссылки на:

– архивы;

– неопубликованные документы.

Правила оформления библиографии на русском языке

Библиография оформляется в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008 «Библиографическая ссылка».

Правила оформления библиографии на английском языке

Английский вариант библиографии, с заголовком References, пишется согласно Гарвардской системе оформления библиографических ссылок, по следующей схеме:

Авторы (транслитерация), год публикации, транслитерация названия статьи, перевод названия статьи на английский язык (в квадратных скобках), транслитерация названия источника (книга, журнал), перевод названия источника (в квадратных скобках), место издания, издательство, страницы.

Пример:

Кочукова Е.В., Павлова О.В., Рафтопуло Ю.Б. Система экспертных оценок в информационном обеспечении учёных // Информационное обеспечение науки. Новые технологии: Сб. науч. тр. М.: Научный Мир, 2009. С. 190-199.

Kochukova E.V., Pavlova O.V., Raftopulo Yu.B. (2009) Sistema ekspertnykh otsenok v informatsionnom obespechenii uchenykh [The system of peer review in scientific information provision]. In: Informatsionnoe obespechenie nauki. Novye tekhnologii [Information Support of Science. New Technologies]. Moscow: Nauchnyi Mir, pp. 190-199.

Более подробные правила и примеры Гарвардской системы оформления представлены по ссылке http://www.emeraldinsight.com/authors/guides/write/harvard.htm?part=2 или http://www.library.dmu.ac.uk/Images/Selfstudy/Harvard.pdf

Если у вас нет возможности оформить английские список литературы и аннотацию по нашим правилам, это сделают специалисты издательства. Обращайтесь, вам обязательно помогут!

Об издательстве

Издательство «АНАЛИТИКА РОДИС» выпускает 14 научных журналов:

№	Название журнала	Направление
1	Вопросы российского и международного права	юридические науки
2	Культура и цивилизация	культурология
3	Технические науки: теория, методика, приложения	технические науки
4	«Белые пятна» российской и мировой истории	история
5	Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке	философия
6	Вопросы биологии и сельского хозяйства: теории и ситуации, проблемы и решения	биологические и сельскохозяйственные науки
7	Фундаментальные и клинические медицинские исследования	медицина
8	Экономика: вчера, сегодня, завтра	экономика
9	Педагогический журнал	педагогика
10	Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования	психология
11	Искусствоведение	искусствоведение
12	Социологические науки	социология
13	Теории и проблемы политических исследований	политология
14	Язык. Словесность. Культура	филология

Журналы выходят на русском и английском языках, основное содержание номеров составляют статьи ведущих российских и зарубежных ученых и начинающих исследователей, а также сообщения о выходе книг по теме изданий.

Журналы издательства «АНАЛИТИКА РОДИС» рассчитаны на ученых, специалистов, аспирантов и студентов, а также всех, кто интересуется проблемами современной науки.

Услуги издательства

Помимо выпуска научных журналов издательство «АНАЛИТИКА РОДИС» выпускает научные издания, монографии, авторефераты, а также художественную литературу.

Рукописи изданий, поступающих к нам, подвергаются корректуре, редактированию и, при необходимости, научному редактированию. Техническое оформление в издательстве «АНАЛИТИКА РОДИС» включает вёрстку, раз-

работку оригинал-макетов, дизайн обложек и иллюстраций. На каждом этапе работы авторы имеют возможность оценить результаты и внести свои корректировки, пожелания и дополнения.

Наши специалисты осуществляют помощь в оформлении научных работ – от статей до диссертаций, по требованиям ГОСТа, ВАК или конкретных научных организаций, а также техническое, литературное и научное редактирование, корректуру.

Издательство «АНАЛИТИКА РОДИС» имеет широкие научные связи с отечественными и зарубежными учёными и организациями.

Rules for authors

Dear authors! We present you the updated requirements that the manuscript must strictly comply with.

Structure of an article for publication sent to the publisher:

1. title (name);
2. author (s): the surname, first name, patronymic (in full);
3. author (s) details: phone, address, academic degree, title, occupation and place of work (+address), e-mail;
4. annotation (author's abstract);
5. key words;
6. the text of the article must be split into several parts: introduction, subject subtitles, conclusion or summary;
7. list of references;
8. Items 1-5 an 7 must be accomplished in English (see below the requirements for annotations).

All materials must be sent in .doc format, Times New Roman, size 14, indented first-line, one-and-a-half line spacing, per-page footnotes and solid footnotes numeration. References to the bibliography in the text are to be made in square brackets: [Ivanov, 2003, 12].

The requirements for abstract in English and bibliographical references

An abstract in English must be:

– informative (be free of common words);

– original (**without being a calque (loan-translation) of Russian-language annotation**);

– substantive (to reflect the main content of an article and research results);

– structured (to follow result description logic in the article according to the scheme: subject, topic, work objective, method or work performance methodology, application range of the results; summary);

– "English-speaking" (written in high-grade English);

– **volume from 150 to 250 words**.

Let's see the following structural variant of a bibliographical ref in English for articles from journals, collections and conferences:

The authors (transliteration), year, title of the article in transliteration, translation of the title into English in square brackets, the name of the source (transliteration and translation), place, publishing house and pages.

Example:

Kochukova E.V., Pavlova O.V., Raftopulo Yu.B. (2009) Sistema ekspertnykh otsenok v informatsionnom obespechenii uchenykh [The system of peer review in scientific information provision]. In: Informatsionnoe obespechenie nauki. Novye tekhnologii [Information Support of Science. New Technologies]. Moscow: Nauch-nyi Mir, pp. 190-199.

At that while **preparing the list** of literary sources of the **English-language** part of the article our **publishing house insists on using Harvard system of bibliographical references delivery**. You can find the possible typography variants on http://www.emeraldinsight.com/authors/guides/write/harvard.htm?part=2 or http://www.library.dmu.ac.uk/Images/Selfstudy/Harvard.pdf

If for some reasons you cannot formalize English list of references and abstract in accord with our rules, our specialists will do it for you. Please, contact us, we are always ready to help!

About the publishing house

Publishing house "ANALITIKA RODIS" issues 14 scientific journals:

№	Name of the journal	Scientific area
1	Matters of Russian and international law	Jurisprudence
2	Culture and civilization	Cultorology
3	Technical sciences: theory, methodology, applications	Technical
4	"White spots" of the Russian and world history	History
5	Context and reflection: philosophy of the world and human being	Philosophy
6	Questions of biology and agriculture: theories and situations, problems and solutions	Biological and agricultural
7	Basic and clinical medical research	Medical
8	Economics: Yesterday, Today and Tomorrow	Economics
9	Pedagogical Journal	Education science
10	Psychology. Historical-critical reviews and current researches	Psychology
11	Art Studies	Art Studies
12	Sociological Sciences	Sociological Sciences
13	Theories and Problems of Political Studies	Political science
14	Language. Philology. Culture	Philology

Journals are published in Russian and English. The articles of leading experts, as well as researchers working on dissertations, are published in each journal respective to its coverage, along with the reports of the books output of leading contemporary researchers!

The journals of the "ANALITIKA RODIS" publishing house are designed for specialists, students and postgraduate students, as well as anyone interested in problems of modern science.

Our services

In addition to the scientific journals publishing the "ANALITIKA RODIS" publishing house provides a wide range of services.

The "ANALITIKA RODIS" publishing house provides services for publishing scientific articles, monographs, author's theses and books. Manuscripts coming to us subject to proof-reading and editing by publisher's specialists, provided that authors

are able to evaluate the results and make corrections, add comments and suggest additions at any stage before publishing.

Technical design of the "ANALITIKA RODIS" publishing house includes makeup, design layout, design of covers and illustrations.

Our specialists provide assistance in the design of scientific works – from articles to dissertations according to GOST standards, Higher Attestation Commission or precise scientific organizations, as well literary and scientific editing and proofreading.

The "ANALITIKA RODIS" publishing house has extensive scientific relations with national and foreign scientists and organizations.