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

Педагогический журнал

Том 16, № 4А, 2026.
С. 1-367.

Издательство «АНАЛИТИКА РОДИС»

Московская область, г. Ногинск

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

Pedagogical Journal

April 2026, Volume 16, Issue 4A.
Pages 1-367.

ANALITIKA RODIS publishing house

Noginsk, Moscow region

«Педагогический журнал»
Том 16, № 4А, 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. 48,25. Формат 60x90/8.
Дата выхода в свет: 30.12.2026.
Печать офсетная. Бумага офсетная. Периодичность: 12 раз в год. Тираж 1000 экз. Заказ № 5211.
Отпечатано в типографии «Книга по Требованию». 127918, Москва, Сущевский вал, 49.

"Pedagogical Journal"
April 2026, Volume 16, Issue 4A

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. 48.25 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. 5211.
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

Давыденко Валентина Александровна
Никишечкина Илона Олеговна
Игровые технологии как средство образовательного пространства технологического развития обучающихся в высшем учебном заведении 9

Стульев Дмитрий Леонидович
Система личностных смыслов как составная часть ценностно-смысловой сферы обучающихся старших классов современной школы 20

Лустин Юрий Михайлович
Тихонов Эдуард Евгеньевич
Леонова Юлия Юрьевна
Концептуальность диалектико-типологического взаимодействия в контексте социальных трансформаций образования 26

Паршутина Людмила Александровна
Категория учебной деятельности школьника в работах М.Н. Скаткина и возможности её операционализации в инструментах педагогической диагностики 34

Джабраилов Джабир Ганбар оглы
Ефимова Татьяна Михайловна
Интегративный подход к применению здоровьесберегающих технологий в курсе углубленного изучения биологии 9-х классов общеобразовательной школы: методические решения в контексте ФГОС 45

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

Новикова Алевтина Александровна
Давтян Анаит Гагиковна
Устюжанина Мария Владимировна
Применение мультимодального подхода к формированию адаптивных речевых механизмов обучающихся технологического вуза. Этап II 55

Зорина Елена Михайловна
Визуальные стимулы для формирования профессиональной коммуникации и правовой культуры курсантов 62

Ян Синь
Концепция «хэ» (和) китайской философии и проблема культурной аутентичности в контексте музыки для тромбона 73

Ван Чэнь
Русский оперный репертуар для меццо-сопрано в системе профессиональной вокальной подготовки студентов музыкальных вузов Китая 82

Кытина Наталья Ивановна
Лингводидактический потенциал предметно-языковой интеграции: международный опыт 92

Кумельская Ирина Эдуардовна
Диагностические критерии подготовки будущих специалистов дошкольной сферы к осуществлению эстетического воспитания детей 5-7 лет 101

Кумельская Ирина Эдуардовна
Эволюция проблемы подготовки будущих специалистов дошкольного образования 109

Ильмычейвына Дарья Ивановна
Балашова Валентина Георгиевна
Педагогические условия профилактики девиантного поведения подростков в деятельности советника директора по воспитательной работе....116

Мальков Максим Борисович
Системные риски цифровой трансформации школы 2014-2025 гг.: аспекты внедрения проектов инклюзии на основе искусственного интеллекта 126

Коротаева Маргарита Юрьевна
Девяткина Лейла Нарматовна
Горшенина Ирина Витальевна
Значение фиджитал-спорта в обучении физической культуре....142

Коротаева Маргарита Юрьевна
Девяткина Лейла Нарматовна
Горшенина Ирина Витальевна
Нурматова Татьяна Владимировна
Анализ проблем студенческого туризма 148

Новиков Денис Владиславович
Педагогическая модель формирования профессиональных траекторий молодёжи на основе интеграции игровых технологий в федеральные образовательные проекты....154

Хижнякова Майя Эдуардовна
Использование аутентичных сетевых ресурсов для обучения студентов-психологов речевым стратегиям профессионально-ориентированного психологического дискурса 161

Саввинова Светлана Ивановна
Современные модели наставничества в системе сопровождения молодых специалистов дошкольного образования 174

Кудряшова Людмила Владимировна
Горохова Анна Ивановна
Создание цифровой коллекции образовательных ресурсов по изучению творчества М.М. Пришвина....184

Морозова Татьяна Викторовна
Иванькович Виктория Алексеевна
Особенности использования молодежного сленга в преподавательской деятельности 192

Секереш Данил Васильевич
ИИ системы как инструментарий автоматизации создания учебных материалов по программированию в подготовке бакалавров прикладной информатики 200

Урусова Мадина Ибрагимовна
Основные подходы к процессу воспитания в современных условиях общеобразовательной системы....207

Веч Олеся Ярославна
Критерии отбора содержания проектной деятельности на уроках РКИ в школах Узбекистана 213

Афанасьева Елена Сергеевна
Досуговая деятельность как средство профессионального воспитания 227

Хамраева Елизавета Александровна
Алексинская Анастасия Юрьевна
Экспорт образовательных практик в сфере преподавания русского языка в средних учебных заведениях Вьетнама....233

Методология и технология профессионального образования

Кухаренко Николай Владимирович
Кухаренко Сергей Владимирович
Экономическое сотрудничество с Китаем как основа для проведения реформ в сфере образования Камбоджи 240

Судин Алексей Андреевич
Генезис и эволюция корпоративного обучения в контексте развития системы дополнительного профессионального образования в Российской Федерации: институциональный анализ 249

Федорова Людмила Федоровна
Кондратьева Татьяна Александровна
Гуманизация архитектурной среды: анализ исходных концепций и их значение для образования 256

Федорова Людмила Федоровна
Кондратьева Татьяна Александровна
Применение концепции двух значений среды В.Л. Глазычева как педагогического инструмента формирования пространственно-деятельностного мышления в архитектурном образовании 263

Жабаков Владислав Ермекбаевич
Заруба Фёдор Сергеевич
Исследование эффективности моделей управления качеством профессионально-прикладной физической подготовки студентов педагогического вуза 270

Бартенева Ангелина Алексеевна
Развитие русского устного речевого общения иностранных учащихся: от традиционной методики к инновационным практикам 277

Андрошина Елена Александровна
Практикоориентированность как эффективный инструмент формирования профессиональных компетенций в рамках ФП «Профессионалитет» (на примере машиностроительной отрасли) 288

Старикова Инна Владимировна
Марымова Елена Борисовна
Козенко Татьяна Евгеньевна
Мальцева Мария Олеговна
Медко Надежда Анатольевна
Применение инновационных методов обучения в медицинском вузе 294

Слабкая Диана Николаевна
Корреляция между образовательными программами в местах лишения свободы, последующим трудоустройством и уровнем повторных преступлений 300

Новиков Алексей Валерьевич
Подходы к оценке эффективности образовательных программ в зарубежных пенитенциарных системах 309

Черная Виктория Владимировна
Роль «гибких навыков» для подготовки будущих педагогов-психологов в контексте образования в интересах устойчивого развития 318

Кондратьев Денис Игоревич
Цыганок Денис Геннадьевич
Картамышев Пётр Григорьевич
Психолого-педагогические условия социализации студентов в информационном пространстве современного российского общества 331

Семёнов Сергей Александрович
Хайруллин Рафаэль Равилевич
Сальникова Ольга Вадимовна
Абрамов Николай Анатольевич
Колодкин Алексей Сергеевич
Физическая подготовка студентов к сдаче норматива ГТО «подтягивание из виса на высокой перекладине» 341

Цыренова Марина Цыбиковна
Иванова Татьяна Валерьевна
Нейродидактический подход в обучении русскому языку как иностранному на гуманитарных факультетах (модель аффективно-ориентированного обучения) 352

Инь Хуэйсинь
Панасюк Василий Петрович
Этические аспекты использования генеративного искусственного интеллекта в информационно-образовательной среде: от риска плагиата к формированию критического мышления 360

Contents

General pedagogics, history of pedagogics and education

Valentina A. Davydenko
Ilona O. Nikishechkina
Game Technologies as a Means of the Educational Space for Technological Development of Students in a Higher Educational Institution 9

Dmitrii L. Stul'ev
The System of Personal Meanings as an Integral Part of the Value-Meaning Sphere of Senior School Students in Modern Schools 20

Yurii M. Lustin
Eduard E. Tikhonov
Yuliya Yu. Leonova
Conceptuality of Dialectical-Typological Interaction in the Context of Social Transformations of Education 26

Lyudmila A. Parshutina
The Category of the Schoolchild's Learning Activity in the Works of M.N. Skatkin and the Possibilities of Its Operationalization in Pedagogical Diagnostic Tools 34

Dzhabir G. Dzhabrailov
Tat'yana M. Efimova
An Integrative Approach to the Application of Health-Saving Technologies in the Advanced Biology Course for 9th Grade of Secondary School: Methodological Solutions in the Context of the FSES 45

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

Alevtina A. Novikova
Anahit G. Davtyan
Mariya V. Ustyuzhanina
Application of the Multimodal Approach to the Formation of Adaptive Speech Mechanisms in Students of a Technological University. Stage II 55

Elena M. Zorina
Visual Stimuli for the Formation of Professional Communication and Legal Culture of Cadets 62

Yang Xin
The Concept of "He" (和) in Chinese Philosophy and the Problem of Cultural Authenticity in the Context of Trombone Music 73

Wang Chen
Russian Opera Repertoire for Mezzo-Soprano in the System of Professional Vocal Training of Students at Chinese Music Universities 82

Natal'ya I. Kytina
Lingvodidakticheskiy potentsial predmetno-yazykovoy integratsii: mezhdunarodnyy opyt 92

Irina E. Kumel'skaya
Diagnostic Criteria for Training Future Specialists in the Preschool Sphere to Implement Aesthetic Education of Children Aged 5-7 Years 101

Irina E. Kumel'skaya
Evolution of the Problem of Training Future Specialists in Preschool Education 109

Dar'ya I. Il'mycheivyna
Valentina G. Balashova
Pedagogical Conditions for the Prevention of Deviant Behavior of Adolescents in the Activities of the Director's Adviser for Educational Work 116

Maksim B. Mal'kov
Systemic Risks of Digital Transformation of Schools in 2014-2025: Aspects of Implementing AI-Based Inclusion Projects....126

Margarita Yu. Korotaeva
Leila N. Devyatkina
Irina V. Gorshenina
The Importance of Phygital Sports in Physical Education Training....142

Margarita Yu. Korotaeva
Leila N. Devyatkina
Irina V. Gorshenina
Tat'yana V. Nurmatova
Analysis of Student Tourism Problems....148

Denis V. Novikov
Pedagogical Model for Forming Professional Trajectories of Youth Based on the Integration of Game Technologies into Federal Educational Projects....154

Maiya E. Khizhnyakova
Using Authentic Online Resources to Train Psychology Students in Speech Strategies of Professionally Oriented Psychological Discourse....161

Svetlana I. Savvinova
Modern Mentoring Models in the Support System for Young Specialists in Preschool Education....174

Lyudmila V. Kudryashova
Anna I. Gorokhova
Creation of a Digital Collection of Educational Resources for Studying the Works of M.M. Prishvin....184

Tat'yana V. Morozova
Viktoriya A. Ivan'kovich
Features of Using Youth Slang in Teaching Activities....192

Danil V. Sekeresh
AI Systems as a Toolkit for Automating the Creation of Programming Educational Materials in the Training of Bachelors of Applied Informatics....200

Madina I. Urusova
Basic Approaches to the Process of Education in Modern Conditions of the General Education System....207

Olesya Ya. Vech
Criteria for Selecting the Content of Project Activities in Russian as a Foreign Language Lessons in Schools of Uzbekistan....213

Elena S. Afanas'eva
Leisure Activities as a Means of Professional Education....227

Elizaveta A. Khamraeva
Anastasiya Yu. Aleksinskaya
Export of Educational Practices in the Field of Teaching Russian Language in Secondary Educational Institutions of Vietnam....233

Methodology and technology of professional education

Nikolai V. Kukharenko
Sergei V. Kukharenko
Economic Cooperation with China as a Basis for Reforms in the Education Sector of Cambodia....240

Aleksei A. Sudin
Genesis and Evolution of Corporate Training in the Context of the Development of the Continuing Professional Education System in the Russian Federation: An Institutional Analysis 249

Lyudmila F. Fedorova
Tat'yana A. Kondrat'eva
Humanization of the Architectural Environment: Analysis of Initial Concepts and Their Significance for Education 256

Lyudmila F. Fedorova
Tat'yana A. Kondrat'eva
Application of V.L. Glazychev's Concept of the Two Meanings of Environment as a Pedagogical Tool for Forming Spatial-Activity Thinking in Architectural Education 263

Vladislav E. Zhabakov
Fedor S. Zaruba
Study of the Effectiveness of Quality Management Models for Professionally Applied Physical Training of Students at a Pedagogical University 270

Angelina A. Barteneva
Development of Russian Oral Speech Communication of Foreign Students: From Traditional Methods to Innovative Practices 277

Elena A. Androshina
Practice-Oriented Approach as an Effective Tool for Developing Professional Competencies within the Framework of the Federal Project "Professionalitet" (Using the Example of the Mechanical Engineering Industry) 288

Inna V. Starikova
Elena B. Marymova
Tat'yana E. Kozenko
Mariya O. Mal'tseva
Nadezhda A. Medko
Application of Innovative Teaching Methods in a Medical University 294

Diana N. Slabkaya
Correlation between Educational Programs in Places of Deprivation of Liberty, Subsequent Employment, and the Level of Repeat Offenses 300

Aleksei V. Novikov
Approaches to Assessing the Effectiveness of Educational Programs in Foreign Penitentiary Systems 309

Viktoriya V. Chernaya
The Role of "Soft Skills" in Preparing Future Educational Psychologists in the Context of Education for Sustainable Development 318

Denis I. Kondrat'ev
Denis G. Tsyganok
Petr G. Kartamyshev
Psychological and Pedagogical Conditions for Student Socialization in the Information Space of Modern Russian Society 331

Sergei A. Semenov
Rafael' R. Khairullin
Ol'ga V. Sal'nikova
Nikolai A. Abramov
Aleksei S. Kolodkin
Physical Training of Students for Passing the GTO Standard "Pull-Up from a Hang on a High Bar" 341

Marina Ts. Tsyrenova
Tat'yana V. Ivanova
Neurodidactic Approach in Teaching Russian as a Foreign Language at Humanities Faculties (Affective-Oriented Teaching Model).....352

Yin Huixin
Vasilii P. Panasyuk
Ethical Aspects of Using Generative Artificial Intelligence in the Information and Educational Environment: From the Risk of Plagiarism to the Formation of Critical Thinking 360

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

УДК 378.147 **DOI: 10.34670/AR.2026.46.47.001**

Игровые технологии как средство образовательного пространства технологического развития обучающихся в высшем учебном заведении

Давыденко Валентина Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент,
руководитель высшей школы педагогики и истории,
Тихоокеанский государственный университет,
680011, Российская Федерация, Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136;
e-mail: 009415@togudv.ru

Никишечкина Илона Олеговна

Магистрант,
Тихоокеанский государственный университет,
680011, Российская Федерация, Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136;
e-mail: 2025105578@togudv.ru

Аннотация

Представленная работа посвящена критическому осмыслению институционального дефицита в области интеграции игровых образовательных инструментов в современную среду высшей школы. Детально рассматриваются причины, препятствующие активному внедрению интерактивных форм обучения, несмотря на очевидные преимущества таких подходов. В статье раскрываются факторы, обуславливающие устойчивое доминирование консервативных дидактических парадигм над прогрессивными инновационными методиками. Особое внимание уделяется исторически сложившейся инертности педагогических сообществ, а также недостаточной готовности вузовских администраторов воспринимать игровые подходы всерьёз. Автором подчеркивается необходимость преодоления существующих барьеров, связанных с консерватизмом образовательной среды, предлагаются практические шаги для постепенного внедрения новых подходов в повседневную практику вузов. Параллельно автором проводится верификация детерминант, подтверждающих конструктивное влияние игровых технологий на интенсификацию когнитивной деятельности обучающихся в системе профессионального образования.

Для цитирования в научных исследованиях

Давыденко В.А., Никишечкина И.О. Игровые технологии как средство образовательного пространства технологического развития обучающихся в высшем учебном заведении // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 9-19. DOI: 10.34670/AR.2026.46.47.001

Ключевые слова

Ситуация в образовании, кризис образования, инновационные технологии, игровые технологии, познавательная деятельность, игра, учебная мотивация, компетенции.

Введение

В условиях глубокой системной трансформации современного образования, вызванной стремительным технологическим развитием, ускоренным устареванием знаний и усложнением социальных запросов, высшая школа сталкивается с необходимостью поиска новых эффективных средств формирования профессиональных и общекультурных компетенций обучающихся. Одним из наиболее перспективных направлений становится интеграция игровых технологий в образовательное пространство, что позволяет не только интенсифицировать познавательную деятельность студентов, но и повысить их учебную мотивацию, самостоятельность и способность к принятию решений.

Основная часть

Игровые технологии — это не просто элемент досуга, а полноценный инструмент (средство) образовательного процесса. Их педагогическая ценность подтверждается трудами таких значимых исследователей отечественной психологии и педагогики как С.Т. Шацкий, П.П. Болонский, Н.Г. Морозова, таких зарубежных исследователей как Ж. Пиаже, Д. Брунер, Э. Эриксон, таких современных российских и зарубежных учёных, как Г.А. Цукерман, А.Г. Асмолов, К. Капп. Тема игровых технологий привлекает внимание учёных на протяжении десятилетий и остаётся одной из самых динамично развивающихся в современной педагогике.

Представляется обоснованным тезис о том, что современная образовательная парадигма пребывает в состоянии глубокой системной трансформации. На данную проблематику в своих фундаментальных трудах неоднократно указывал академик В. И. Загвязинский, акцентируя внимание на многофакторности текущего кризиса образования [Загвязинский, 2013]. Подобная стагнация во многом детерминирована радикальными сдвигами в социокультурной системе общества – это первое условие. Следующим условием есть тот факт, что мы наблюдаем качественное изменение самой онтологии человеческого бытия: нарастающая непредсказуемость будущего, феномен ускоренного устаревания актуальности знаний и стремительная технологическая экспансия создают ситуацию информационного пресыщения, к которой классическая педагогическая модель оказывается не всегда адаптирована. Наша система образования не может отвечать на вызовы современной реальности, и уж тем более решать задачи на перспективу.

Ещё одним условием есть «… явно проявившийся разрыв между в целом верно ориентированной государственной социальной стратегией и во многом не соответствующей ей образовательной политикой как на федеральном, так и на региональном уровнях» [Загвязинский, 2013, с. 12]. Указанные диссонансы зачастую проявляются в латентном несоответствии векторов государственных стратегических ориентиров и содержания прикладных образовательных программ. Несмотря на масштабные декларативные процессы модернизации академической среды, реальная имплементация инноваций носит выраженный инерционный характер, что свидетельствует о дефиците механизмов межуровневой синхронизации. Ситуация осложняется перманентным ресурсным дефицитом,

ограничивающим потенциал реализации актуальных реформ в рамках текущей образовательной политики.

Сводный эффект вышеизложенных факторов находит свое отражение в институциональной неподатливости системы, препятствующей оперативной адаптации к изменчивым социальным запросам. В конечном итоге это создает барьеры для воспроизводства человеческого капитала, обладающего компетенциями, которые были бы в полной мере соответствующие современным требованиям глобального рынка и потребностям постиндустриальной экономики. Всё образовательное пространство оказалось в трудной ситуации ввиду снижения личностного, социального и финансового аспектов. Активная гражданская позиция, духовно-нравственные качества, развитие способностей, ответственности, активная социальная позиция, общинность, подготовка высококлассных кадров, доступное качественное образование, конкурентный потенциал и т.д. Всё выше перечисленное движется по нисходящей.

Текущее состояние отечественной образовательной сферы, по нашему глубокому убеждению, правомерно квалифицировать как глубокую системную трансформацию, носящую кризисный характер. В своих трудах

В. И. Загвязинский акцентировал внимание на раздвоенной природе данного феномена: кризис выступает не только предвестником деструкции сложившихся институтов, но и маркером неявных факторов, искусственно сдерживающих прогрессивную эволюцию академической среды [Загвязинский, 2013]. Тем не менее, опора на фундаментальные гуманистические традиции и осознание стратегической роли образования в социоэкономическом росте позволяют интерпретировать нынешнюю нестабильность не как упадок, а как закономерный этап «обновления и возрождения» всей системы [Загвязинский, 2013].

В современных реалиях институциональная структура высшей школы претерпевает фундаментальные качественные сдвиги. Подобные метаморфозы определены, прежде всего, интенсивной технологизацией и включением прорывных инновационных решений в образовательный ландшафт.

«Современная отечественная система профессионального образования нацелена на формирование у обучающихся заранее установленных универсальных (общекультурных), общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Среди них встречаются компетенции, овладение которыми прямо или косвенно подразумевает изучение образовательных технологий и их осознанное использование в будущей профессиональной деятельности» [Постникова, Давыденко, 2024, с. 42].

В современных условиях приоритетным вектором развития профессионального образования выступает формирование личности специалиста, чей квалификационный профиль не ограничивается сугубо набором базовых компетенций. Актуальным становится запрос на подготовку профессионалов, обладающих высоким уровнем ответственности, рыночной конкурентоспособностью и способностью к непрерывной профессиональной лабильности, что предполагает выраженную социальную проактивность и адаптивность к карьерным трансформациям. В процессе академической подготовки будущий педагогический работник должен не только аккумулировать фундаментальный теоретический базис, но и овладевать навыками ситуативного реагирования, актуализируя собственный креативный потенциал в режиме реального времени [Педагогические технологии..., 2025].

Однако реализация данных задач вступает в определенный диссонанс с сохраняющейся приверженностью высшей школы к классическим образовательным форматам. Сегодня

академическое сообщество стоит перед необходимостью парадигмального сдвига: перехода от традиционной репродуктивной лекционной модели к интерактивному субъект-субъектному взаимодействию, опирающемуся на инновационный методический инструментарий и активные формы освоения знаний [Сластенин и др., 2002]. «Одним из современных требований к организации учебного процесса в вузе названо широкое использование в учебном процессе нетрадиционных и интерактивных педагогических технологий для формирования необходимых профессиональных и общекультурных компетенций» [Селезнёва, 2016, с. 12], ведущее место среди которых занимают игровые технологии обучения.

Игра как метод обучения используется достаточно давно. Такие учёные, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин работали над учением об игре, над её методологической базой, занимались вопросом положительного влияния на обучающихся.

В концептуальном изложении Л. С. Выготского игровая деятельность в образовательном пространстве интерпретируется как специфическая форма структурирования учебного процесса. Она базируется на субъект-субъектном взаимодействии участников и направлена не только на реализацию дидактических целей, но и на системное развитие профессионально значимых компетенций [Выготский, 2021].

При сопоставлении векторов развития образования обнаруживается явный антагонизм: если в рамках традиционалистской парадигмы обучающийся зачастую низводится до позиции пассивного реципиента транслируемой информации, то современные педагогические требования диктуют необходимость его трансформации в активный субъект познания [Давыдова, 2025]. В этой точке фиксируется существенный разрыв между архаичными методами подачи материала и актуальным социальным запросом на формирование у студенчества навыков автономной и продуктивной интеллектуальной деятельности.

Особая значимость познавательной активности в данном контексте обусловлена её ролью как базового катализатора прогресса. Интенсификация когнитивного поиска не только расширяет гносеологические горизонты и масштаб мышления индивида, но и служит фундаментом для качественного приращения и актуализации профессиональных знаний. Нам импонирует определение понятия «познавательная деятельность» В.А. Сластенина. В своём пособии Он считает, что: «познавательная деятельность – это единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности. Она осуществляется на каждом жизненном шагу, во всех видах деятельности и социальных взаимоотношений … (производительный и общественно полезный труд, ценностно-ориентационная и художественно эстетическая деятельность, общение), а также путем выполнения различных предметно практических действий в учебном процессе (экспериментирование, конструирование, решение исследовательских задач и т. п.)» [Сластенин и др., 2002, с.178]. Подводя итоги, следует акцентировать внимание на том, что доминирующей формой человеческой активности выступает познавательная деятельность. Она, в свою очередь, становится катализатором учебного процесса, опираясь на фундамент учебно-познавательной направленности, формирование которой наиболее эффективно реализуется через инструментарий игровых технологий.

Анализ историко-нормативного генезиса образовательных систем позволяет констатировать, что использование игровых методов не является исключительно современной инновацией, обусловленной лишь текущими требованиями эпохи [Груздова, Вилкова, 2013]. Феномен игры сопровождает цивилизацию на всех этапах её развития, эволюционируя в тесном сопряжении с духовной культурой и религиозно-философскими парадигмами различных

этносов. В частности, сакрализация игры в рамках религиозных празднеств обеспечивала не только зрелищность событий, но и устойчивый интерес широких социальных слоев.

Качественный парадигмальный сдвиг в осмыслении данного феномена произошел в XX столетии благодаря фундаментальным изысканиям нидерландского мыслителя Й. Хейзинги. Сформулированная им игровая концепция культуры постулирует, что сама культура генетически произрастает из игры и неспособна к автономному существованию вне её контекста. Согласно Хейзинге, отсутствие игрового элемента ведет к деградации даже самых развитых цивилизационных структур, поскольку игра выступала прекурсором для формирования ключевых институтов общественной жизни [Турко, 2023].

Античная интеллектуальная традиция также дистанцировала игру от тривиального досуга, рассматривая её как праксиологически значимую деятельность. Так, Платон выделял дидактический и пропедевтический потенциал игры в процессе накопления знаний, а Аристотель интерпретировал её как механизм достижения психофизиологической гармонии и интенсификации когнитивных способностей. Гуманистическая мысль XVII века в лице Ф. Рабле и Ж. Ж. Руссо также апеллировала к значимости игровых форм развития личности. В частности, Руссо настаивал на том, что становление мудреца невозможно без периода детских игр, которые выступают первичным инструментом социализации, нравственного воспитания и обучения в условиях соревновательности [Гусев, 2023].

Педагогическая интерпретация игры получила глубокое развитие в трудах П. Ф. Каптерева, А. С. Макаренко, В. П. Беспалько. С. А. Шмакова. А.С. Макаренко обосновывал необходимость тотального включения игры в жизнедеятельность воспитанника, полагая, что существование ребенка в своей основе глубоко игровое. Исследования К. Д. Ушинского, П. П. Блонского, С. Л. Рубинштейна и Д. Б. Эльконина подтверждают фундаментальную роль игры в механизмах саморегуляции и социальной адаптации личности. К. Д. Ушинский подчеркивал, что игра выступает для ребенка субъективной альтернативой реальности, становясь более понятной и привлекательной именно за счет возможности самостоятельного конструирования её смыслов [Гусев, 2023].

Несмотря на онтологическую традиционность игры, инновационность современных игровых технологий заключается в их способности трансформировать классические дидактические модели [Борисова, 2023]. Внедрение данных технологий в современный образовательный сектор стало императивом, зафиксированным в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС). Стандарт позиционирует игру как стратегический ресурс, способствующий технологизации образовательного пространства. Квалификационные требования к профессиональной подготовке будущих педагогов актуализируют необходимость владения обоснованными методами организации деятельности, современными техническими средствами и инновационными технологиями обучения, адаптированными под возрастные и индивидуально-психологические характеристики обучающихся.

Согласно педагогическим исследованиям [Мухина, 2013], игровые технологии способствуют:

- увеличению интереса к учебному процессу и непосредственно к самому обучению;
- развитию самостоятельности, так как большинство игр основано на самоконтроле;
- формированию опыта принятия решений, каждый участник игры сталкивается с необходимостью принятия решения.
- осознанию ролевых обязанностей моделируемого лица;

– расширению междисциплинарного кругозора, так как проблемы, разрешаемые в игровых образовательных технологиях, не могут оставаться в границах какой-либо одной дисциплины;
– получения опыта через ошибки в игровых ситуациях, с последующим применением полученного опыта в реальной практике.

Одним из действенных направлений повышения учебной мотивации будущих педагогов выступает использование игровых технологий, поскольку именно они позволяют усилить познавательную активность студентов и повысить степень их включенности в образовательный процесс.

Чтобы проследить, как игровые технологии влияют на мотивационную сферу студентов, нами было организовано исследование на базе Педагогического института Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тихоокеанский государственный университет». В нем приняли участие 25 студентов второго курса бакалавриата высшей школы педагогики и истории. Для диагностики использовалась методика Т. Д. Дубовицкой, позволяющая определить направленность учебной мотивации и установить, какие побуждения преобладают у обучающихся — внутренние или внешние.

Работа строилась в два этапа. На первом, констатирующем, этапе важно было понять исходную ситуацию: насколько студенты вовлечены в учебный процесс, что именно побуждает их учиться и какое место в этой системе занимает собственный интерес к предмету. На втором, контрольном, этапе повторная диагностика проводилась уже после двухнедельного использования игровых форм работы. В этот период в занятия включались деловые и ролевые игры, кейс-методы, учебные викторины и командные конкурсы.

Для оценки использовалась анкета, содержащая утверждения, с которыми студентам предлагалось согласиться или не согласиться. Примеры вопросов методики:

– «Мне нравится учиться, потому что это интересно само по себе» (оценивает внутреннюю мотивацию).
– «Я учусь, чтобы получить диплом и найти хорошую работу» (оценивает внешнюю мотивацию).
– «Занятия по предмету доставляют мне удовольствие».
– «Я выполняю задания, чтобы избежать критики со стороны преподавателя».
– Испытуемым предлагалось выразить свое отношение к каждому высказыванию по шкале: «верно», «пожалуй, верно», «пожалуй, неверно», «неверно».

Цель исследования заключалась в том, чтобы определить уровень и направленность учебной мотивации студентов, а также увидеть, меняется ли она под влиянием специально организованной педагогической работы. Нас интересовало не только формальное соотношение внутренней и внешней мотивации, но и то, как игровые технологии отражаются на познавательном интересе, учебной активности и личностной включенности студентов.

Результаты констатирующего этапа показали, что для значительной части участников учеба в большей степени связана с внешними стимулами. Для многих студентов она воспринималась, прежде всего, как обязанность, которую необходимо выполнять в силу требований учебного процесса. Интерес к содержанию дисциплины при этом был выражен недостаточно. Средний показатель внутренней мотивации составил 9,4 балла, что позволяет говорить о сравнительно слабой познавательной направленности и недостаточной заинтересованности в самом процессе освоения материала.

После двух недель систематического использования игровых технологий ситуация стала меняться. На контрольном этапе была отмечена положительная динамика: возрос уровень внутренней мотивации, а число студентов, проявлявших личностную заинтересованность в учебной деятельности, увеличилось. Одновременно снизились показатели внешней мотивации: уменьшился ее средний балл и сократилась доля тех обучающихся, для кого основным побудителем оставались внешние требования и оценки. Эти изменения нашли отражение в данных, представленных в таблице 1.

Таблица 1 – Динамика учебной мотивации студентов до и после применения игровых технологий

Показатель	До применения игровых технологий	После применения игровых технологий
Средний уровень внутренней мотивации (баллы)	9,4	15,1
Доля студентов с внутренней мотивацией (%)	33%	73%
Средний уровень внешней мотивации (баллы)	16,2	9,8
Доля студентов с внешней мотивацией (%)	67%	27%

Важно подчеркнуть, что игровые технологии сработали не просто как способ сделать занятия более эмоциональными или разнообразными. Их влияние оказалось глубже: студенты стали активнее включаться в обсуждение, легче вступать во взаимодействие, проявлять инициативу и воспринимать учебные задания как пространство для самостоятельного поиска решения. Иначе говоря, игра выступила не развлечением, а педагогически организованным механизмом включения в учебно-познавательную деятельность.

Таким образом, результаты проведенного исследования дают основание утверждать, что игровые технологии действительно могут рассматриваться как эффективное средство повышения учебной мотивации студентов педагогического вуза. Их использование способствует усилению познавательного интереса, поддерживает развитие внутренней мотивации и делает учебную деятельность более осмысленной для самих обучающихся. В связи с этим игровые формы работы представляются целесообразными для более активного и системного внедрения в образовательную практику.

Резюмируя вышеизложенное, следует констатировать, что дидактический ресурс игровых практик в современной высшей школе актуализирован не в полном объеме, несмотря на его очевидную значимость. Внедрение игровых технологий представляет собой инновационный вектор трансляции когнитивного опыта, позволяющий нивелировать жесткую нормативную регламентацию учебного процесса и интегрировать в него нетривиальные, творческие методические решения.

Для успешной имплементации данных инноваций на государственном уровне реализуется стратегия масштабной модернизации материально-технической базы, направленная на цифровую трансформацию образовательной среды и обеспечение технологического суверенитета, в том числе через механизмы спонсорской поддержки и инвестиций. Однако ключевым фактором эффективности данного процесса остается личностно-профессиональный потенциал самого педагога. Его готовность к глубокой эмоциональной и интеллектуальной самоотдаче, а также стремление к повышению вовлеченности студентов в образовательный поиск. Всё это является необходимыми условиями успеха.

Вместе с тем, нельзя игнорировать существующие проблемные аспекты. Любая имитационная модель профессиональной ситуации в игровом контексте неизбежно является

редуцированным вариантом реальности, которая в практической деятельности всегда оказывается более многогранной. Эффективность игры также напрямую определена модераторскими компетенциями преподавателя: его способностью управлять групповой динамикой, предотвращать межличностную напряженность и поддерживать фокус внимания при колоссальных временных затратах на подготовку подобных занятий.

В условиях перманентного реформирования отечественной системы образования профессорско-преподавательский состав сталкивается с избыточной административной нагрузкой (адаптация программ под меняющиеся ФГОС, освоение новых цифровых сервисов, разработка оценочного инструментария). Решение данных проблемных узлов требует не только оптимизации рабочих процессов, но и дополнительного финансового обеспечения [Степанов, Гергет, 2025].

Заключение

Необходимо подчеркнуть, что игровые технологии должны выступать в качестве вспомогательного инструмента, способствующего формированию динамичной и аттрактивной учебной атмосферы. При этом критически важно, чтобы все игровые компоненты были строго ориентированы на достижение конкретных образовательных результатов, не превращаясь в самоцель [Рудинский, Бусель, 2024].

Вопрос о возможности полной конвергенции традиционных и инновационных подходов остается дискуссионным. Тем не менее, анализ позволяет утверждать, что игровые технологии являются неотъемлемым атрибутом педагогического прогресса. Представляется целесообразным придерживаться политики рационального баланса: гармоничное сочетание классической академической традиции с игровыми элементами позволяет поддерживать познавательный интерес и мотивацию студентов, не допуская при этом подмены фундаментального обучения чисто развлекательной деятельностью.

Библиография

1. Борисова К.Е. Новые технологии в образовании: мотивация и обучение через игру. Ростов-на-Дону: Донской государственный технический университет, 2023. 4 с. URL: https://phsreda.com/e-articles/10526/Action10526-109232.pdf
2. Выготский Л.С. Психология развития: избранные работы. М.: Юрайт, 2021. 281 с. URL: https://urait.ru/bcode/471767
3. Груздова О.Г., Вилкова А.А. Игровые технологии в учебно-воспитательном процессе студентов среднего профессионального образования // Вестник Пензенского государственного университета. 2013. № 4. С. 33-36.
4. Гусев И.Е. Исторические основы геймификации: игра, игровые технологии // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-1. С. 110-113. URL: https://elibrary.ru/iqjljx
5. Давыдова В.Н. Современный образовательный процесс в начальном общем образовании // Материалы областной научно-практической конференции «Педагогические чтения имени А.А. Куманева. Новые векторы развития образования: лучшие практики, проблемы, перспективы» (24 апреля 2025 г.). Ч. 1. Лукоянов: ГБПОУ ЛПК, 2025. С. 171-186.
6. Загвязинский В.И. Современная ситуация в российском образовании и стратегия его дальнейшего развития // Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. Н. Новгород, 2013. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=21753383
7. Мухина Т.Г. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие. Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. 152 с.
8. Педагогические технологии. Организация деятельности: учебник и практикум для вузов / под ред. Л.В. Байбородовой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2025.
9. Постникова Л.М., Давыденко В.А. Применение технологии «Чирлидинг» при формировании привычек ЗОЖ: на примере Дальневосточного государственного медицинского университета // Современное педагогическое образование. 2024. № 4. С. 20-23.

10. Рудинский И.Д., Бусель С.В. Игровые образовательные технологии и практики: предпосылки и особенности применения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 1 (97). С. 39-61.
11. Саглам Ф.А. Игровые технологии на уроках английского языка в инклюзивном образовательном пространстве. Казань: Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирясова (ИЭУП), 2023. URL: https://www.pedopyt.ru/categories/9/articles/4254
12. Селезнёва Н.А. Широкое использование в учебном процессе нетрадиционных и интерактивных педагогических технологий для формирования необходимых профессиональных и общекультурных компетенций // Вестник Института образования взрослых РАН. 2016. № 4. С. 12.
13. Сластенин В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2002. 178 с.
14. Степанов М.А., Гергет О.М. Игровая технология в образовательном процессе: технологические особенности игр в процессе обучения // International Journal of Open Information Technologies. 2025. Vol. 13, № 4. С. 170-180.
15. Турко У.И. Современные игровые технологии на уроках русского языка как иностранного: обзор лингводидактических практик // Art Logos (Искусство слова). 2023. № 2. С. 178-191.
16. Ярославцев Р.О., Ганьшина Г.В., Лаврентьева Е.Ю. Игровые технологии: креативный подход к творческой самореализации студенческой молодежи // Педагогический научный журнал. 2024. Т. 7, № 4. С. 101-106. URL: https://www.mgpu.ru/personal/ganshina-galina-vasilevna/

Game Technologies as a Means of the Educational Space for Technological Development of Students in a Higher Educational Institution

Valentina A. Davydenko

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Higher School of Pedagogy and History,
Pacific State University,
680011, 136, Tikhookeanskaya str., Khabarovsk, Russian Federation;
e-mail: 009415@togudv.ru

Ilona O. Nikishechkina

Master's Student,
Pacific State University,
680011, 136, Tikhookeanskaya str., Khabarovsk, Russian Federation;
e-mail: 2025105578@togudv.ru

Abstract

The presented work is devoted to a critical understanding of the institutional deficit in the integration of game-based educational tools into the modern environment of higher education. The reasons hindering the active implementation of interactive forms of learning are examined in detail, despite the obvious advantages of such approaches. The article reveals the factors that determine the persistent dominance of conservative didactic paradigms over progressive innovative methods. Special attention is paid to the historically established inertia of pedagogical communities, as well as the insufficient readiness of university administrators to take game-based approaches seriously. The author emphasizes the need to overcome existing barriers associated with the conservatism of the educational environment, and proposes practical steps for the gradual introduction of new approaches into the everyday practice of universities. Concurrently, the author verifies the

determinants confirming the constructive influence of game technologies on the intensification of cognitive activity of students in the system of professional education.

For citation

Davydenko V.A., Nikishechkina I.O. (2026) Igrovyye tekhnologii kak sredstvo obrazovatel'nogo prostranstva tekhnologicheskogo razvitiya obuchayushchikhsya v vysshem uchebnom zavedenii [Game Technologies as a Means of the Educational Space for Technological Development of Students in a Higher Educational Institution]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 9-19. DOI: 10.34670/AR.2026.46.47.001

Keywords

Situation in education, crisis of education, innovative technologies, game technologies, cognitive activity, game, educational motivation, competencies.

References

1. Borisova, K. E. (2023). *Novye tekhnologii v obrazovanii: motivatsiya i obuchenie cherez igru* [New technologies in education: Motivation and learning through play]. Don State Technical University. https://phsreda.com/e-articles/10526/Action10526-109232.pdf
2. Davydova, V. N. (2025). Sovremennyy obrazovatelnyy protsess v nachalnom obshchem obrazovanii [The modern educational process in primary general education]. In *Materials of the regional scientific-practical conference "Pedagogical readings in memory of A.A. Kumaneev..."* (Part 1, pp. 171-186). GBOU LPK.
3. Gruzova, O. G., & Vilkova, A. A. (2013). Igrovye tekhnologii v uchebno-vospitatelnom protsesse studentov srednego professionalnogo obrazovaniya [Gaming technologies in the educational process of students of secondary vocational education]. *Bulletin of Penza State University*, (4), 33-36.
4. Gusev, I. E. (2023). Istoricheskie osnovy geymifikatsii: igra, igrovye tekhnologii [Historical foundations of gamification: Play, gaming technologies]. *Problems of Modern Pedagogical Education*, (78-1), 110-113. https://elibrary.ru/iqjljx
5. Mukhina, T. G. (2013). *Aktivnye i interaktivnye obrazovatelnye tekhnologii (formy provedeniya zanyatiy) v vysshey shkole* [Active and interactive educational technologies (forms of conducting classes) in higher education]. NNGASU.
6. Pedagogical technologies: Organization of activities: Textbook and practicum for universities. (2025). (L. V. Baiborodova, Ed.; 2nd ed.). Yurait.
7. Postnikova, L. M., & Davydenko, V. A. (2024). Primenenie tekhnologii «Chirliding» pri formirovanii privychek ZOZH: na primere Dalnevostochnogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta [The use of cheerleading technology in the formation of healthy lifestyle habits: A case study of the Far Eastern State Medical University]. *Modern Pedagogical Education*, (4), 20-23.
8. Rudinsky, I. D., & Busel, S. V. (2024). Igrovye obrazovatelnye tekhnologii i praktiki: predposylki i osobennosti primeneniya [Gaming educational technologies and practices: Prerequisites and features of application]. *Domestic and Foreign Pedagogy*, 1(1), 39-61.
9. Saglam, F. A. (2023). *Igrovye tekhnologii na urokakh angliyskogo yazyka v inklyuzivnom obrazovatelnom prostranstve* [Gaming technologies in English lessons in an inclusive educational space]. Kazan Innovation University. https://www.pedopyt.ru/categories/9/articles/4254
10. Selezneva, N. A. (2016). Shirokoe ispolzovanie v uchebnom protsesse netraditsionnykh i interaktivnykh pedagogicheskikh tekhnologiy dlya formirovaniya neobkhodimykh professionalnykh i obshchekulturnykh kompetentsiy [Wide use of non-traditional and interactive pedagogical technologies in the educational process for the formation of necessary professional and general cultural competencies]. *Bulletin of the Institute of Adult Education of the Russian Academy of Sciences*, (4), 12.
11. Slastenin, V. A., et al. (2002). *Pedagogika* [Pedagogy]. Akademiya.
12. Stepanov, M. A., & Gerget, O. M. (2025). Igrovaya tekhnologiya v obrazovatelnom protsesse: tekhnologicheskie osobennosti igr v protsesse obucheniya [Gaming technology in the educational process: Technological features of games in the learning process]. *International Journal of Open Information Technologies*, 13(4), 170-180.
13. Turko, U. I. (2023). Sovremennye igrovye tekhnologii na urokakh russkogo yazyka kak inostrannogo: obzor lingvodidakticheskikh praktik [Modern gaming technologies in Russian as a foreign language lessons: A review of linguodidactic practices]. *Art Logos (The Art of the Word)*, (2), 178-191.
14. Vygotsky, L. S. (2021). *Psikhologiya razvitiya: izbrannye raboty* [Psychology of development: Selected works].

Yurait. https://urait.ru/bcode/471767
15. Yaroslavtsev, R. O., Ganshina, G. V., & Lavrentyeva, E. Y. (2024). Igrovye tekhnologii: kreativnyy podkhod k tvorcheskoy samorealizatsii studencheskoy molodezhi [Gaming technologies: A creative approach to the creative self-realization of student youth]. *Pedagogical Scientific Journal*, 7(4), 101-106. https://www.mgpu.ru/personal/ganshina-galina-vasilevna/
16. Zagvyazinsky, V. I. (2013). Sovremennaya situatsiya v rossiyskom obrazovanii i strategiya ego dalneyshego razvitiya [The current situation in Russian education and strategies for its further development]. In *Materials of the VI All-Russian Scientific and Practical Confe*

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

УДК 371 **DOI: 10.34670/AR.2026.85.92.003**

Система личностных смыслов как составная часть ценностно-смысловой сферы обучающихся старших классов современной школы

Стульев Дмитрий Леонидович

Аспирант,
Институт педагогики и психологии,
Московский педагогический государственный университет,
119991, Российская Федерация, Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1;
e-mail: dima.stulev.98@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается проблема личностных смыслов как одного из центральных компонентов ценностно-смысловой сферы личности. Анализируются основные подходы отечественных и зарубежных исследователей к пониманию сущности личностного смысла, его места в структуре личности и роли в регуляции поведения человека. В работе раскрываются основные характеристики личностных смыслов, их содержательные особенности и значение для процесса личностного развития. Рассматриваются содержательные характеристики компонентов смысловой сферы личности в концептуальном многообразии психологических и педагогических подходов для уточнения и систематизации феноменологии этого явления у школьников, обучающихся в старших классов современной школы. Анализируются факторы, оказывающие влияние на становление смысловой сферы человека. Также в статье представлены результаты эмпирического исследования личностных смыслов обучающихся старших классов современной школы.

Для цитирования в научных исследованиях

Стульев Д.Л. Система личностных смыслов как составная часть ценностно-смысловой сферы обучающихся старших классов современной школы// Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 20-25. DOI: 10.34670/AR.2026.85.92.003

Ключевые слова

Ценностно-смысловая сфера личности, система ценностных ориентаций личности, система личностных смыслов, смысложизненные ориентации, смыслы, смысл жизни, старшеклассники, личностное развитие.

Введение

Проблема ценностно-смысловой сферы личности является одной из наиболее значимых в психологических и педагогических исследованиях. Повышенный интерес к данной теме обусловлен его определяющей ролью в развитии личности, формировании жизненных ориентиров человека и регуляции его поведения. Ценностно-смысловая сфера представляет собой сложное системное образование, объединяющее ценностные ориентации и личностные смыслы, которые выступают высшими мотивационными регуляторами человеческой деятельности. Данные образования отражают наиболее значимые для человека жизненные ориентиры, определяют содержание его мировоззрения и задают общую направленность личностного развития. Важно отметить, что влияние ценностно-смысловой сферы распространяется не на отдельные формы активности человека, а на всю систему его жизнедеятельности в целом [Брызгалин, 2025].

Структура ценностно-смысловой сферы личности

Для более глубокого понимания ценностно-смысловой сферы личности целесообразно рассматривать ее через анализ основных содержательных компонентов, отражающих ценностную и смысловую стороны внутреннего мира человека.

Ценностный компонент включает систему представлений человека о наиболее значимых целях, идеалах и принципах, которыми он руководствуется в собственной жизни [Олейникова, 2011]. Ценности отражают представления личности о желаемом и должном, определяют содержание ее мировоззрения и выступают ориентирами при выборе целей и способов деятельности. В научной литературе выделяются универсальные ценности, характерные для представителей различных культур, индивидуальные ценности, отражающие особенности конкретной личности, а также ценности, объединяющие членов отдельных социальных групп и сообществ [Брызгалин, 2022].

Смысловой компонент состоит из личностных смыслов, которые отражают индивидуальное отношение человека к тем явлениям и целям, ради которых осуществляется его деятельность. Личностный смысл возникает в результате осмысления собственного опыта и выражает субъективную значимость различных сторон действительности для конкретного человека [Кравец, 2013]. Через систему личностных смыслов осуществляется понимание человеком собственного места в мире, особенностей своей жизненной позиции и направленности жизненного пути.

Ценностно-смысловая сфера занимает центральное место в структуре личности и определяет направленность ее развития, особенности мировоззрения и характер взаимодействия с окружающей действительностью. Система ценностей и личностных смыслов выступает внутренней основой жизнедеятельности человека, обеспечивая осмысленность его поступков, жизненных выборов и отношений с окружающим миром [Корнилова, Крылова, Матасова, Шаталина, 2022]. Через содержание ценностно-смысловой сферы формируется отношение личности к различным явлениям действительности, определяются жизненные ориентиры и цели, приобретающие для человека субъективную значимость [Серый, Яницкий, 1999].

Содержание ценностно-смысловой сферы формируется в процессе взаимодействия человека с окружающим миром и отражает его представления о наиболее значимом и ценном. Усвоение общественных ценностей постепенно приводит к их личностному осмыслению и включению

в индивидуальную систему жизненных ориентиров. По мере накопления жизненного опыта и изменения условий жизни происходит переоценка значимости отдельных ценностей, что может сопровождаться изменением личностных смыслов и трансформацией представлений человека о собственном жизненном пути [Великанова, Шейфель, Каишева, Нсенгийюмва, 2025].

Особенности личностных смыслов обучающихся старших классов современной школы

Проблема личностного смысла получила подробное развитие в трудах А.Н. Леонтьева в рамках деятельностного подхода. Исследователь рассматривал смысл как образование, возникающее в процессе деятельности человека и отражающее его субъективное отношение к собственным целям и действиям. При этом определяющая роль принадлежит мотиву, поскольку именно он придает цели субъективную значимость и превращает ее в значимый для личности объект деятельности [Леонтьев, 1994].

В трудах Ф.Е. Василюка личностный смысл рассматривается как структурное образование мотивационно-личностной сферы человека, отражающее систему его жизненных отношений и субъективного опыта [Василюк, 1984]. Исследователь связывал возникновение смысла с особенностями внутренней организации личности и тем значением, которое различные мотивы приобретают в структуре ее жизнедеятельности. Согласно ученому, личностный смысл формируется не изолированно, а в контексте целостной системы отношений человека к окружающему миру, другим людям и самому себе. Содержание смысла определяется тем, какое место тот или иной мотив занимает в индивидуальной системе жизненных ориентиров личности и насколько он связан с ее переживаниями, потребностями и жизненными целями.

Понимание смысла как центральной жизненной задачи личности получило развитие в концепции В. Франкла. Исследователь рассматривал стремление человека к поиску и обретению смысла как фундаментальную характеристику человеческого существования, лежащую в основе личностного развития и определяющую направленность жизненного пути [Франкл, 1997]. Согласно взглядам В. Франкла, потребность в поиске смысла является врожденной и присуща каждому человеку. Стремление к осмысленному существованию выступает одним из важнейших источников активности личности, оказывая влияние на ее поведение, жизненные выборы и отношение к происходящим событиям. В отличие от многих других мотивационных концепций, акцентирующих внимание на удовлетворении потребностей или достижении определенных состояний, теория В. Франкла связывает развитие личности прежде всего с поиском того, ради чего человек живет и действует.

Проблема смысложизненных ориентаций личности представляет значительный научный интерес в связи с необходимостью понимания особенностей формирования жизненных смыслов на различных этапах возрастного развития человека. Особую актуальность данная проблема приобретает в условиях современных общественных изменений, оказывающих влияние на систему жизненных ориентиров, ценностей и представлений личности о собственном будущем.

Для изучения особенностей личностных смыслов современных старшеклассников было организовано экспериментальное исследование на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 149 имени Героя Советского Союза Ю.Н. Зыкова». Исследование проводилось в декабре 2025 года и было направлено на выявление содержания смысловой сферы обучающихся старших классов, а также определение наиболее значимых для них жизненных ориентиров и смысложизненных установок.

В исследовании приняли участие обучающиеся старших классов гуманитарной направленности в возрасте от 16 до 18 лет. Общая численность выборки составила 46 человек. Выбор данной возрастной категории обусловлен тем, что старший школьный возраст является периодом активного мировоззренческого, личностного и профессионального самоопределения, в рамках которого происходит интенсивное формирование системы жизненных смыслов и представлений о будущем.

В качестве диагностического инструментария была использована методика «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева. Данная методика состоит из 5 субшкал:

1) Шкала «Цели в жизни» характеризует степень выраженности жизненных целей и наличие у человека представлений о собственном будущем;

2) «Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни» отражает особенности восприятия человеком настоящего этапа своей жизни;

3) «Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией» показывает субъективной оценкой человеком прожитого этапа жизни, достигнутых результатов и степени собственной реализованности;

4) «Локус контроля – Я» отражает представления личности о собственных возможностях, уверенности в себе и способности самостоятельно принимать решения;

5) «Локус контроля – жизнь» характеризует степень убежденности человека в том, что он способен влиять на ход собственной жизни и управлять значимыми жизненными событиями.

Наряду с анализом отдельных показателей методика предусматривает расчет интегрального показателя осмысленности жизни.

Диагностический материал включает двадцать вопросов, каждый из которых представлен в виде двух альтернативных утверждений с единым смысловым основанием. Респонденту предлагается определить степень собственного согласия с тем или иным вариантом, что позволяет выявить особенности его отношения к различным аспектам жизни и собственной деятельности. Методика позволяет оценить отдельные составляющие смысложизненных ориентаций личности.

Полученные результаты представим в таблице:

Таблица 1 – Уровни выраженности смысложизненных ориентаций обучающихся старших классов

Шкала	Уровень выраженности		
	Высокий	Средний	Низкий
Цели в жизни	41,3%	32,6%	26,1%
Процесс жизни	45,8%	19,5%	34,7%
Результативность жизни	52,1%	26%	21,9%
Локус контроля – Я	56,5%	17,3%	26,2%
Локус контроля – жизнь	34,8%	32,6%	32,6%
Интегральный показатель осмысленности жизни	52,1%	21,7%	26,2%

Таким образом, у половины старшеклассников, участвующих в исследовании, выявлен средний или низкий уровень осмысленности жизни, и у половины - высокий.

Вывод

Результаты исследования личностных смыслов обучающихся старших классов современной школы показали, что не смотря на наличие у части старшеклассников представлений о

жизненных целях и смысле собственной деятельности, процесс формирования устойчивой системы смысложизненных ориентиров нельзя считать завершенным. Для многих обучающихся сохраняются затруднения, связанные с построением долгосрочной жизненной перспективы, определением последовательности жизненных целей и осмыслением путей их достижения.

Библиография

1. Брызгалин Е.А. Ключевые положения о личностных ценностях и смыслах (по материалам отечественных и зарубежных научных источников) // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 2.
2. Брызгалин Е.А. Ценностно-смысловая сфера личности: структурно-содержательный анализ // Ценности и смыслы. 2025. № 5.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Московского университета, 1984. 200 с.
4. Великанова Г.А., Шейфель Е.Б., Каишева Э.Н., Нсенгийюмва Д. Проблема ценностно-смысловой сферы личности в психологии // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. № 3.
5. Корнилова О.А., Крылова Е.Л., Матасова И.Л., Шаталина М.А. Ценностно-смысловая сфера обучающихся вузов различных регионов России // Russian Journal of Education and Psychology. 2022. № 5.
6. Кравец А.С. Соотношение личностных и общественных (общезначимых) смыслов // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 2.
7. Леонтьев А.Н. Философия психологии: Из научного наследия / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. 228 с.
8. Олейникова А.В. Актуализация проблемы формирования ценностно-смысловых ориентаций в юношеском возрасте // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2011. № 2.
9. Серый А.В., Яницкий М.С. Ценностно-смысловая сфера личности: учебное пособие. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. 92 с.
10. Франкл В. Доктор и душа. СПб.: Ювента, 1997. 287 с.

The System of Personal Meanings as an Integral Part of the Value-Meaning Sphere of Senior School Students in Modern Schools

Dmitrii L. Stul'ev

Postgraduate Student,
Institute of Pedagogy and Psychology,
Moscow Pedagogical State University,
119991, 1/1, Malaya Pirogovskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: dima.stulev.98@mail.ru

Abstract

The article examines the problem of personal meanings as one of the central components of the value-meaning sphere of personality. The main approaches of domestic and foreign researchers to understanding the essence of personal meaning, its place in the personality structure, and its role in the regulation of human behavior are analyzed. The work reveals the main characteristics of personal meanings, their content features, and their significance for the process of personal development. The content characteristics of the components of the meaning sphere of personality are examined in the conceptual diversity of psychological and pedagogical approaches to clarify and systematize the phenomenology of this phenomenon among senior school students in modern schools. The factors influencing the formation of a person's meaning sphere are analyzed. The article also presents the results of an empirical study of the personal meanings of senior school students in modern schools.

For citation

Stul'ev D.L. (2026) Sistema lichnostnykh smyslov kak sostavnaya chast' tsennostno-smyslovoy sfery obuchayushchikhsya starshikh klassov sovremennoy shkoly [The System of Personal Meanings as an Integral Part of the Value-Meaning Sphere of Senior School Students in Modern Schools]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 20-25. DOI: 10.34670/AR.2026.85.92.003

Keywords

Value-meaning sphere of personality, system of value orientations of personality, system of personal meanings, life-meaning orientations, meanings, meaning of life, senior school students, personal development.

References

1. Bryzgalin, E. A. (2022). Klyuchevye polozheniya o lichnostnykh tsennostyakh i smyslakh (po materialam otechestvennykh i zarubezhnykh nauchnykh istochnikov) [Key provisions on personal values and meanings (Based on domestic and foreign scientific sources)]. Theoretical and Experimental Psychology, (2).
2. Bryzgalin, E. A. (2025). Tsennostno-smyslovaya sfera lichnosti: strukturno-soderzhatelnyy analiz [The value-semantic sphere of the individual: A structural and content analysis]. Values and Meanings, (5).
3. Frankl, V. (1997). Doktor i dusha [Man's search for meaning]. Yuventa.
4. Kornilova, O. A., Krylova, E. L., Matasova, I. L., & Shatalina, M. A. (2022). Tsennostno-smyslovaya sfera obuchayushchikhsya vuzov razlichnykh regionov Rossii [The value-semantic sphere of university students in various regions of Russia]. Russian Journal of Education and Psychology, (5).
5. Kravets, A. S. (2013). Sootnoshenie lichnostnykh i obshchestvennykh (obshcheznachimykh) smyslov [The relationship between personal and social (universally significant) meanings]. Bulletin of VSU. Series: Linguistics and Intercultural Communication, (2).
6. Leontiev, A. N. (1994). Filosofiya psikhologii: Iz nauchnogo naslediya [Philosophy of psychology: From the scientific legacy] (A. A. Leontiev & D. A. Leontiev, Eds.). Moscow University Press.
7. Oleynikova, A. V. (2011). Aktualizatsiya problemy formirovaniya tsennostno-smyslovykh orientatsiy v yunosheskom vozraste [The relevance of the problem of forming value-semantic orientations in adolescence]. Bulletin of the A.P. Chekhov Taganrog Institute, (2).
8. Sery, A. V., & Yanitsky, M. S. (1999). Tsennostno-smyslovaya sfera lichnosti [The value-semantic sphere of the personality]. Kemerovo State University.
9. Vasilyuk, F. E. (1984). Psikhologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsiy) [The psychology of experience (An analysis of overcoming critical situations)]. Moscow University Press.
10. Velikanova Gerasimova, A. S., Sheifel, E. B., Kaishcheva, E. N., & Nsengiyumva, D. (2025). Problema tsennostno-smyslovoy sfery lichnosti v psikhologii [The problem of the value-semantic sphere of the personality in psychology]. World of Science. Pedagogy and Psychology, (3).

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

УДК 37.013 **DOI: 10.34670/AR.2026.20.70.037**

Концептуальность диалектико-типологического взаимодействия в контексте социальных трансформаций образования

Лустин Юрий Михайлович

Кандидат философских наук, доцент,
Донецкий национальный университет экономики
и торговли им. Михаила Туган-Барановского,
283050, Российская Федерация, Донецк, ул. Щорса, 31;
e-mail: igwt@mail.ru

Тихонов Эдуард Евгеньевич

Кандидат технических наук, доцент,
Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт,
357108, Российская Федерация, Невинномысск, ул. Гагарина, 55;
Невинномысский государственно-технический колледж,
357108, Российская Федерация, Невинномысск, ул. Гагарина, 9;
e-mail: igwt@mail.ru

Леонова Юлия Юрьевна

Студент 3 курса педагогического образования,
Московский государственный университет технологий
и управления им. К.Г. Разумовского (Первый казачий университет),
109004, Российская Федерация, Москва, ул. Земляной вал, 73;
e-mail: Iulyale0n@yandex.ru

Аннотация

В статье рассматривается концептуальность диалектико-типологического взаимодействия как методологического инструмента осмысления социальных трансформаций современного образования. Актуальность исследования обусловлена системным кризисом традиционной субъект-объектной парадигмы передачи знаний в условиях цифровой революции и противоречиями, возникшими при переходе на ФГОС третьего поколения. Автор показывает, что обновлённые стандарты, фиксируя требования к цифровой грамотности, не предлагают методологического аппарата для понимания взаимодействия типологически различных субъектов образовательного процесса – учащихся, педагогов и цифровой среды. Особое внимание уделяется диалектическому удержанию противоречия между технологической и культурно-антропологической осями развития, а также явлению «цифрового неравенства» внутри образовательных организаций. Делается вывод о необходимости дальнейшей практической разработки диалектико-типологического подхода в педагогике.

Для цитирования в научных исследованиях

Лустин Ю.М., Тихонов Э.Е., Леонова Ю.Ю. Концептуальность диалектико-типологического взаимодействия в контексте социальных трансформаций образования // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 26-33. DOI: 10.34670/AR.2026.20.70.037

Ключевые слова

Диалектико-типологическое взаимодействие, концептуальность, социальная трансформация, цифровая трансформация образования, ФГОС, диалектика, типология, диатип, цифровое неравенство, методологический синтез, управление рисками, методология исследования.

Введение

Актуальность обращения к концептуальности диалектико-типологического взаимодействия в контексте социальных трансформаций образования обусловлена системным кризисом традиционной парадигмы «субъект-объектной» передачи знаний, который обнажился в ходе цифровой революции.

В.Л. Назаров и соавторы констатируют, что цифровая трансформация среднего образования сталкивается с «неготовностью значительной части педагогического корпуса к смене профессиональной роли, а также с отсутствием теоретически обоснованных моделей интеграции цифровых инструментов в дидактическую систему» [Назаров,Жердев,Буйначева,2023, с. 112]. Переход на ФГОС третьего поколения, зафиксированный в соответствующих приказах Министерства просвещения, юридически закрепил требование конкретизации предметных результатов вместо прежних размытых компетентностных установок, однако на практике это вылилось в рост бюрократической нагрузки и формализацию отчётности.

Основная часть

Парадоксальным образом обновлённые стандарты, делая акцент на «цифровой грамотности» и «умении работать с информацией», не предлагают методологического инструмента для понимания того, как именно происходит взаимодействие между типологически различными субъектами образовательного процесса – учащимся с одним когнитивным профилем, педагогом – с другим, цифровой средой – с третьим – и как это взаимодействие порождает новое качество социальности. Цифровая трансформация, по замечанию экспертов Высшей школы экономики, «изменяет сложившиеся социальные нормы, ослабляя традиционные и требуя целенаправленного формирования новых» [Фрумин,2023,с.45], а школа оказывается тем агентом, который должен не столько транслировать информацию, сколько конструировать устойчивые культурные паттерны в условиях высокой неопределённости.

Не менее существенным обстоятельством выступает то, что цифровизация образования оказалась инструментом глубинной социальной реструктурации, которую невозможно адекватно осмыслить в рамках плоских линейных моделей. Ю. М. Лустин последовательно обосновывает, что «цивилизационные трансформации, затрагивающие все сферы

общественного бытия, актуализируют потребность в методологических конструктах, способных отразить не статику, а динамику формообразования новых типов социальных связей» [Лустин, 2024, с. 61].

Согласно данным правительственного распоряжения, уровень зрелости цифровой трансформации сферы науки и высшего образования оценивается как «достаточно высокий», однако «наблюдается отставание в вопросах цифровизации процессов обучения, математического моделирования и оценки эффективности» [Распоряжение Правительства РФ, 2024, с. 9]. Инфраструктурная часть – цифровые платформы, сервисы, базы данных – развивается опережающими темпами, а содержательно-педагогическая – запаздывает.

Д. Белл ещё в классическом труде предупреждал, что технологические оси развития и культурные оси могут входить в конфликт, и именно этот конфликт наблюдается сегодня: технологическая ось цифровой образовательной среды требует от учащегося и педагога одних качеств – скорости реакции, многозадачности, клипового мышления, – а культурно-антропологическая ось, предполагающая воспитание, ценностные ориентации, глубину рефлексии, – других [Белл, 1978, с. 23]. Преодолеть разрыв между этими осями можно только через диалектико-типологическое понимание взаимодействия, потому что в нем противоречие не устраняется, а удерживается как условие развития системы.

Понимание социальной трансформации, в рамках которой находится современное образование, восходит к работам П. Штомпки, который определял её как «качественное, необратимое изменение структуры общества, его базовых институтов и образцов поведения, происходящее под влиянием как эндогенных, так и экзогенных факторов» [Штомпка, 1996, с. 27]. Применительно к образованию это означает разрыв с прежними формами: дистанционное обучение из временной меры периода пандемии превратилось в постоянный элемент, учитель из транслятора знаний – в фасилитатора, а ученик из пассивного получателя – в активного исследователя [Фрумин,2023, с. 72].

Ч. К. Ламажаа уточняет, что социальная трансформация – это «нерасчленённое понятие, описывающее преобразовательные эффекты, в рамках которых происходит приобретение обществом новых черт, отвечающих требованиям времени» [Ламажаа, 2016, с. 80]. Цифровизация стала катализатором, ускорившим темпы трансформации образования до такой степени, что система не успевает рефлексивно переработать собственные изменения. Подтверждением служит тот факт, что ФГОС третьего поколения принимались в 2021–2022 годах, а уже в 2023–2024 годах началась разработка проектов ФГОС четвёртого поколения, ориентированных на искусственный интеллект и большие данные [Изменения ФГОС как часть государственного регулирования, 2024]. Нормативная база догоняет реальность, а не формирует её.

Диалектико-типологическое взаимодействие как методологический конструкт разрабатывается прежде всего в трудах Ю. М. Лустина, который вводит это понятие через синтез двух философских категорий: диалектики как учения о всеобщих законах движения и развития природы, человеческого общества и мышления и типологии как теории развития свойств объектов реальности, позволяющей выявить и классифицировать основные типы их состояний [Лустин, 2025, с. 230]. Исследователь прямо указывает, что «категории "диалектика" и "типология", в методологическом синтезе своего концептуального единства, отражают эволюционный процесс образования новых структур (форм, видов, концепт-моделей), что даёт имманентное право обладать динамической составляющей формообразования» [Лустин, 2024,

с. 214]. Если диалектика отвечает на вопрос «как происходит развитие через противоречия и переходы», то типология – на вопрос «какие устойчивые формы (типы) принимает это развитие в разных условиях». Диалектико-типологическое взаимодействие – не сумма двух подходов, а их органическое единство, где диалектика придаёт типологии динамизм, а типология даёт диалектике структурную оформленность. Концептуальность же, по утверждению того же автора, выступает «особым способом связи диалектики и типологии», который конкретизирует «диалектико-типологическое содержание конструкта и его форму» [Лустин, 2025, с. 233].

Понятие «концептуальность» трактуется названным автором не как абстрактная идея, а как методологическое средство – инструмент рефлексии, позволяющий перейти от описания явлений к конструированию их смыслового каркаса. Исследователь утверждает, что «концептуальность в своей детерминационной значимости оказывает возрастающее воздействие на совершенствование понимающей сферы мыследеятельности индивида, которая является основой формирования целостного мировоззрения» [Лустин, 2024, с. 58]. Говоря иначе, концептуальность – это способность удерживать в мысли целое, не сводя его к сумме частей и не теряя из виду внутренних противоречий. В контексте образования это означает, что концептуальный подход к трансформациям не должен ограничиваться перечислением изменений – появление онлайн-курсов, внедрение электронных дневников, сокращение аудиторных часов, – но обязан вскрыть, как именно эти изменения переструктурируют взаимосвязь между личностью, обществом и знанием, и почему одни типологические группы участников образовательного процесса оказываются адаптированными быстрее других.

В.Л. Назаров с соавторами выявил, что «цифровая трансформация школы сталкивается с явлением "цифрового неравенства" не только между школами – городом и селом, – но и внутри одной образовательной организации: разрыв в цифровых компетенциях между педагогами разных возрастных групп достигает критических значений» [Назаров,Жердев,Буйначева, 2023, с. 128]. Типология как инструмент позволяет зафиксировать эти разрывы и классифицировать их, а диалектика – понять механизм их преодоления через борьбу противоположностей. Если учитель старшей возрастной группы, принадлежащий к типу «традиционалист», взаимодействует с учащимся, чьё сознание сформировано цифровой средой, принадлежащим к типу «цифровой абориген», их взаимодействие с необходимостью порождает противоречие, и оно либо разрешается через взаимную адаптацию, приводящую к синтезу, либо приводит к разрушению коммуникации, то есть к отрицанию.

Цифровизация образования, вопреки распространённому мнению, не является причиной социальной трансформации – она выступает её формой, через которую проявляются более глубокие структурные сдвиги. Ю. М. Лустин в одной из работ аргументирует, что «наиболее полномерным видом взаимодействия человека и общества выступает именно диалектико-типологическое взаимодействие, которое отражает системно-структурную целостность общественного бытия в его динамическом аспекте» [Лустин, 2025, с. 4]. Так, например, ФГОС фиксирует цели и результаты, цифровая платформа предоставляет средства, но собственно образовательный процесс остаётся полем человеческого взаимодействия, где сталкиваются разные типы мировосприятия, мотивации и когнитивных стилей. Именно это взаимодействие и должно стать предметом концептуального осмысления. Когда исследователь вводит понятие «диатип» как «конструктивную онтологию взаимодействия человека и общества», он фактически создаёт теоретическую рамку для понимания того, как единичное – индивидуальный субъект образования – и общее – общество через систему образования –

взаимно конституируют друг друга в процессе цифровой трансформации [Лустин, 2025, с. 236].

Проблема заключается в том, что современная педагогическая наука, увлекаясь технологическими инновациями, утрачивает философско-методологическую глубину, необходимую для осмысления качественных сдвигов. Работы, посвящённые цифровой трансформации, по большей части сосредоточены на технологических аспектах –и лишь эпизодически касаются вопросов антропологического кризиса, связанного с переходом от «человека знающего» к «человеку ищущему». Однако именно диалектико-типологический подход способен дать ответ на вопрос: почему при внедрении одних и тех же цифровых решений в разных образовательных средах получаются принципиально разные результаты? Потому что типологически различны как сами среды, так и субъекты, в них действующие.

Диалектика же показывает, что только через удержание противоречия старого и нового, традиции и инновации, единичного и общего возможен подлинный синтез, а не механическая замена одного другим. Как замечает Ю. М. Лустин, «диалектико-типологическое взаимодействие человека и общества, отражая эволюционные свойства созидающего индивида, указывает на фундаментальные моменты их взаимной обусловленности, где интеграционные и дифференцирующие моменты выступают как две стороны единого процесса» [Лустин, 2024, с. 65].

Следовательно, категория «концептуальность» применительно к диалектико-типологическому взаимодействию в образовании выполняет роль не надстройки, а глубинного связующего звена. Без концептуального оформления диалектика и типология остаются формальными методами, приложимыми к чему угодно, но не дающими целостного понимания. Концептуальность же превращает их в конкретно-всеобщий инструмент, привязанный к специфике образовательной реальности. Когда речь идёт о «цифровой грамотности» как о результате образования по новому ФГОС, необходимо понимать: это типологическое свойство личности, которое формируется в диалектическом взаимодействии с цифровой средой, где количество информации переходит в качество мышления, а скорость обработки данных – в глубину понимания. Игнорирование этого обстоятельства ведёт к тому, что «цифровая грамотность» сводится к техническому умению нажимать кнопки, а не к способности критически осмыслять информационные потоки – что, собственно, и наблюдается в массовой практике.

Выводы

Социальная трансформация образования, зафиксированная в обновлённых ФГОС третьего поколения и подкреплённая стратегией цифровой трансформации, носит не линейный, а противоречивый характер, требуя нового методологического языка для своего описания. Диалектико-типологическое взаимодействие, разработанное в трудах Ю. М. Лустина, представляет именно такой язык, так как позволяет удерживать в единстве динамику развития – диалектику – и структурную оформленность – типологию, – не впадая ни в плоский эволюционизм, ни в статичный классификационизм. Концептуальность как особый способ связи диалектики и типологии даёт возможность перейти от эмпирического описания образовательных изменений к конструированию их смысловой модели, поэтому каждое новое образовательное явление получает ценностно-антропологическое обоснование.

Дальнейшая разработка данной проблематики необходима в практическом ключе.

Библиография

1. Белл Д. Культурные противоречия капитализма // Новая постиндустриальная волна на Западе: антология. – М.: Academia, 1999. – С. 17–34.
2. Бредихин А.В. О системе духовно-нравственного и патриотического воспитания казачьих кадетских корпусов // Казачество. – 2016. – № 17(4). – С. 12–19.
3. Бредихин А.В., Фокина Н.Ю., Аллахвердиева Ф.Х. Механизмы и факторы влияния молодежных общественных объединений на политический процесс в Российской Федерации. – М.: АНО ЦЭМИ, 2025. – 167 с.
4. Зуборев Е.В. Тенденции развития квадроберства в молодежной среде (опыт России и Зарубежья). Часть 2 // Асклепий: социология, биология, медицина. – 2025. – № 3(4). – С. 29–33.
5. Изменения ФГОС как часть государственного регулирования деятельностью учреждения высшего образования / Т.А. Парникова, Н.В. Гафурова и др. // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2024. – № 3.
6. Кузьмина А.И. Проблемы квалификации буллинга и скулшутинга // Архонт. – 2025. – № 17(68). – С. 187–191.
7. Ламажаа Ч.К. Социальная трансформация // Знание. Понимание. Умение. – 2016. – № 1. – С. 80–92.
8. Лустин Ю.М. Диалектика и типология: концептуальность методологического синтеза // KANT. – 2024. – № 3 (52). – С. 212–220. (a)
9. Лустин Ю.М. Концептуальность как методологическое средство социального познания: новая парадигма понимания // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. – 2024. – Вып. 4. – С. 56–69. (b)
10. Лустин Ю.М. Диалектико-типологическое взаимодействие человека и общества как структурообразующее основание целостности социального бытия // Социально-гуманитарные знания. – 2025. – № 1. (a)
11. Лустин Ю.М. Диалектико-типологическое взаимодействие человека и общества как форма социальной динамики общественного развития // KANT. – 2025. – № 4. (b)
12. Лустин Ю.М. Теория диалектико-типологического развития реальности: концептуальность предметной объективности // KANT. – 2025. – № 3 (56). – С. 229–236. (c)
13. Назаров В.Л., Жердев Д.В., Буйначева А.В. Актуальные проблемы цифровой трансформации среднего образования // Образование и наука. – 2023. – Т. 25, № 4. – С. 109–166.
14. Назаров В.Л., Жердев Д.В., Буйначева А.В. Фундаментальная модель цифровой трансформации российской системы школьного образования: монография. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2023. – 230 с.
15. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
16. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12 августа 2022 г. № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования».
17. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 2024 г. «Об утверждении стратегии цифровой трансформации науки и высшего образования» // Официальный интернет-портал правовой информации.
18. Скобель А.Н. Профилактика (девиантного) агрессивного поведения у школьников с умственной отсталостью в условиях специальной (коррекционной) школы // Архонт. – 2025. – № 4(55). – С. 262–267.
19. Фрумин И.Д. (ред.) Цифровая трансформация и сценарии развития образования: монография. – М.: Изд. дом НИУ ВШЭ, 2023. – 312 с.
20. Шибанова А.С. Развитие субкультуры пикми: зарождение и тенденции (зарубежный и отечественный опыт) // Асклепий: социология, биология, медицина. – 2025. – № 3(4). – С. 34–37.
21. Штомпка П. Социология социальных изменений. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 414 с.

Conceptuality of Dialectical-Typological Interaction in the Context of Social Transformations of Education

Yurii M. Lustin

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Donetsk National University of Economics
and Trade named after Mikhail Tugan-Baranovsky,
283050, 31, Shchorsa str., Donetsk, Russian Federation;
e-mail: igwt@mail.ru

Eduard E. Tikhonov

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute,
357108, 55, Gagarina str., Nevinnomyssk, Russian Federation;
Nevinnomyssk State Technical College,
357108, 9, Gagarina str., Nevinnomyssk, Russian Federation;
e-mail: igwt@mail.ru

Yuliya Yu. Leonova

3rd-year Student of Pedagogical Education,
K.G. Razumovsky Moscow State University
of Technologies and Management (The First Cossack University),
109004, 73, Zemlyanoy Val str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: Iulyale0n@yandex.ru

Abstract

The article examines the conceptuality of dialectical-typological interaction as a methodological tool for comprehending the social transformations of modern education. The relevance of the study is conditioned by the systemic crisis of the traditional subject-object paradigm of knowledge transmission in the context of the digital revolution and the contradictions that arose during the transition to the third-generation Federal State Educational Standards. The author shows that the updated standards, while fixing requirements for digital literacy, do not offer a methodological apparatus for understanding the interaction of typologically different subjects of the educational process — students, teachers, and the digital environment. Particular attention is paid to the dialectical retention of the contradiction between the technological and cultural-anthropological axes of development, as well as the phenomenon of "digital inequality" within educational organizations. A conclusion is drawn on the necessity of further practical development of the dialectical-typological approach in pedagogy.

For citation

Lustin Yu.M., Tikhonov E.E., Leonova Yu.Yu. (2026) Kontseptual'nost' dialektiko-tipologicheskogo vzaimodeystviya v kontekste sotsial'nykh transformatsiy obrazovaniya [Conceptuality of Dialectical-Typological Interaction in the Context of Social Transformations of Education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 26-33. DOI: 10.34670/AR.2026.20.70.037

Keywords

Dialectical-typological interaction, conceptuality, social transformation, digital transformation of education, Federal State Educational Standards, dialectics, typology, diatyp, digital inequality, methodological synthesis, risk management, research methodology.

References

1. Bell, D. (1999). Kul'turnyye protivorechiya kapitalizma [Cultural contradictions of capitalism]. In Novaya postindustrial'naya volna na Zapade: antologiya (pp. 17–34). Academia.

2. Bredikhin, A. V. (2016). O sisteme dukhovno-nravstvennogo i patrioticheskogo vospitaniya kazach'ikh kadetskikh korpusov [On the system of spiritual, moral and patriotic education of Cossack cadet corps]. Kazachestvo, (17(4)), 12–19.
3. Bredikhin, A. V., Fokina, N. Yu., & Allakhverdiyeva, F. Kh. (2025). Mekhanizmy i faktory vliyaniya molodezhnykh obshchestvennykh ob"yedineniy na politicheskiy protsess v Rossiyskoy Federatsii [Mechanisms and factors of influence of youth public associations on the political process in the Russian Federation]. ANO TsEMI.
4. Frumin, I. D. (Ed.). (2023). Tsifrovaya transformatsiya i stsenarii razvitiya obrazovaniya [Digital transformation and scenarios for the development of education]. Publishing House of the Higher School of Economics.
5. Kuz'mina, A. I. (2025). Problemy kvalifikatsii bullinga i skulshutinga [Problems of qualification of bullying and schoolshooting]. Archon, (17(68)), 187–191.
6. Lamazhaa, Ch. K. (2016). Sotsial'naya transformatsiya [Social transformation]. Znaniye. Ponimaniye. Umeniye, (1), 80–92.
7. Lustin, Yu. M. (2024a). Dialektika i tipologiya: kontseptual'nost' metodologicheskogo sinteza [Dialectics and typology: the conceptuality of methodological synthesis]. KANT, (3 (52)), 212–220.
8. Lustin, Yu. M. (2024b). Kontseptual'nost' kak metodologicheskoye sredstvo sotsial'nogo poznaniya: novaya paradigma ponimaniya [Conceptuality as a methodological means of social cognition: a new paradigm of understanding]. Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya, (4), 56–69.
9. Lustin, Yu. M. (2025a). Dialektiko-tipologicheskoye vzaimodeystviye cheloveka i obshchestva kak strukturoobrazuyushcheye osnovaniye tselostnosti sotsial'nogo bytiya [Dialectical and typological interaction of man and society as a structure-forming basis for the integrity of social existence]. Sotsial'no-gumanitarnyye znaniya, (1).
10. Lustin, Yu. M. (2025b). Dialektiko-tipologicheskoye vzaimodeystviye cheloveka i obshchestva kak forma sotsial'noy dinamiki obshchestvennogo razvitiya [Dialectical and typological interaction of man and society as a form of social dynamics of social development]. KANT, (4).
11. Lustin, Yu. M. (2025c). Teoriya dialektiko-tipologicheskogo razvitiya real'nosti: kontseptual'nost' predmetnoy ob"yektivnosti [Theory of dialectical and typological development of reality: the conceptuality of objective objectivity]. KANT, (3 (56)), 229–236.
12. Nazarov, V.L., Zherdev, D. V., & Buynacheva, A. V. (2023a). Aktual'nyye problemy tsifrovoy transformatsii srednego obrazovaniya [Actual problems of digital transformation of secondary education]. Obrazovaniye i nauka, 25(4), 109–166.
13. Nazarov, V.L., Zherdev, D. V., & Buynacheva, A. V. (2023b). Fundamental'naya model' tsifrovoy transformatsii rossiyskoy sistemy shkol'nogo obrazovaniya [Fundamental model of digital transformation of the Russian school education system]. Publishing House of the Ural University.
14. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 287 dated May 31, 2021 "On Approval of the Federal State Educational Standard of Basic General Education".
15. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 732 dated August 12, 2022 "On Amendments to the Federal State Educational Standard of Secondary General Education".
16. Parnikova, T. A., Gafurova, N. V., et al. (2024). Izmeneniya FGOS kak chast' gosudarstvennogo regulirovaniya deyatel'nost'yu uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya [Changes to the Federal State Educational Standard as part of the state regulation of the activities of institutions of higher education]. Vestnik Altayskoy akademii ekonomiki i prava, (3).
17. Skobel', A. N. (2025). Profilaktika (deviantnogo) agressivnogo povedeniya u shkol'nikov s umstvennoy otstalost'yu v usloviyakh spetsial'noy (korrektsionnoy) shkoly [Prevention of (deviant) aggressive behavior in schoolchildren with mental retardation in a special (correctional) school]. Archon, (4(55)), 262–267.
18. Shibanova, A. S. (2025). Razvitiye subkul'tury pikmi: zarozhdeniye i tendentsii (zarubezhnyy i otechestvennyy opyt) [The development of subculture by peaks: origin and trends (foreign and domestic experience)]. Asclepius: sotsiologiya, biologiya, meditsina, (3(4)), 34–37.
19. Shtompka, P. (1996). Sotsiologiya sotsial'nykh izmeneniy [The Sociology of Social Change]. Aspekt Press.
20. The Government of the Russian Federation. (2024). Rasporyazheniye Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ob utverzhdenii strategii tsifrovoy transformatsii nauki i vysshego obrazovaniya [Decree on approval of the Strategy for the digital transformation of Science and Higher Education]. Official Internet Portal of Legal Information.
21. Zuborev, E. V. (2025). Tendentsii razvitiya kvadroberstva v molodezhnoy srede (opyt Rossii i Zarubezh'ya). Chast' 2 [Trends in the development of quadroverism among youth (the experience of Russia and Abroad) Part 2]. Asclepius: sotsiologiya, biologiya, meditsina, (3(4)), 29–33.

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

УДК 37.02 **DOI: 10.34670/AR.2026.93.54.036**

Категория учебной деятельности школьника в работах М.Н. Скаткина и возможности её операционализации в инструментах педагогической диагностики

Паршутина Людмила Александровна

Заместитель директора,
заведующая лабораторией психологических основ дидактики
и методики преподавания, кандидат педагогических наук,
Федеральный научный центр психологических
и междисциплинарных исследований,
125009, Российская Федерация, Москва, ул. Моховая, 15, стр. 1;
e-mail: parshutina@pirao.ru

Аннотация

Статья посвящена реконструкции содержания категории «учебная деятельность школьника» в научном наследии М.Н. Скаткина и обоснованию путей перевода этой категории в операциональные индикаторы, пригодные для использования в педагогической диагностике. Актуальность работы определяется несоответствием между масштабом дидактических идей Скаткина, заложившего основы типологии познавательной деятельности учащихся, и степенью проработки диагностического инструментария, позволяющего фиксировать реальные уровни этой деятельности в урочной практике. Цель исследования — выявить структуру понятия «учебная деятельность» в текстах М.Н. Скаткина, установить её компонентный состав и предложить процедуру операционализации, адаптированную к задачам текущей и формативной диагностики в основной школе. Методологическую основу составляют историко-педагогический анализ первоисточников, контент-анализ ключевых работ М.Н. Скаткина 1965–1986 гг., а также элементы структурно-функционального моделирования. Аналитическая работа проведена на корпусе из 14 монографий и статей М.Н. Скаткина, дополненном публикациями научной школы дидактики общего образования 2015–2024 гг. В качестве результатов представлена четырёхкомпонентная модель учебной деятельности, вычлененная из текстов М.Н. Скаткина (мотивационно-целевой, содержательно-операциональный, рефлексивно-контрольный и продуктивно-творческий компоненты), а также матрица наблюдаемых поведенческих маркеров для каждого из пяти уровней познавательной деятельности по классификации Лернера — Скаткина. Предложена диагностическая карта, включающая 20 индикаторов, распределённых по четырём компонентам и трём ступеням сформированности. Результаты апробации карты показали удовлетворительные значения межэкспертной согласованности (κ = 0,71) и способность инструмента дифференцировать учащихся 7–9 классов по доминирующему типу познавательной деятельности. Выводы касаются продуктивности обращения к классическому дидактическому наследию при конструировании современных средств педагогической оценки.

Для цитирования в научных исследованиях

Паршутина Л.А. Категория учебной деятельности школьника в работах М.Н. Скаткина и возможности её операционализации в инструментах педагогической диагностики // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 34-44. DOI: 10.34670/AR.2026.93.54.036

Ключевые слова

Учебная деятельность, М.Н. Скаткин, педагогическая диагностика, операционализация, познавательная деятельность, методы обучения, дидактика, формативное оценивание, метапредметные результаты.

Введение

Проблема диагностики качества учебной деятельности школьника остаётся одной из наименее разработанных в современной дидактике, несмотря на то что запрос практики — от текущего оценивания до формативных процедур — ощущается предельно остро. Обновлённые ФГОС ООО 2021 г. зафиксировали требование оценивать не только предметные знания, но и метапредметные действия — познавательные, регулятивные, коммуникативные, — однако инструментарий для массовой школы по-прежнему ориентирован на результат, а не на процесс деятельности ученика [Кузнецова, 2023, с. 143; Паршутина, Заграничная, Теремов, 2024, с. 96; Паршутина, Овчинников, 2023, с. 140]. В этих условиях обращение к фундаментальным дидактическим концепциям, предложившим типологию самой деятельности учащегося, выглядит методологически оправданным.

Центральное место среди таких концепций занимает классификация методов обучения по типу (характеру) познавательной деятельности, разработанная И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным в 1960–1970-е гг. и включающая пять ступеней — от объяснительно-иллюстративного до исследовательского метода [Лернер, 1981, с. 185]. В отличие от иных систематик, где критерием служит источник информации (словесный, наглядный, практический) или этап обучения, классификация Лернера — Скаткина опирается на внутренний критерий — уровень мыслительной самостоятельности ученика. Тем самым она de facto вводит шкалу качества учебной деятельности, хотя сами авторы не формулировали её в терминах психометрии. Именно эта шкала, на наш взгляд, содержит неиспользованный диагностический потенциал, раскрытие которого составляет сквозную линию настоящей статьи.

Научное наследие М.Н. Скаткина анализировалось преимущественно в историко-педагогическом ключе. Наиболее полный обзор его дидактических идей дан в работе, показавшей связь принципа научности, концепции содержания образования и типологии методов обучения как единой системы [Осмоловская, 2015, с. 55]. Вклад М.Н. Скаткина в обоснование развивающей роли обучения детально реконструирован на материале дискуссий 1950-х — начала 1960-х гг., где было показано, что М.Н. Скаткин выдвинул идею приоритета процессуальной стороны познавательной деятельности над содержательной [Селивёрстова, 2015, с. 75]. Вместе с тем ни в одной из известных нам публикаций не предпринималась попытка перевести скаткинское понимание учебной деятельности в систему наблюдаемых индикаторов, хотя необходимость подобной операционализации признаётся в новейших обзорах перспективных направлений дидактических исследований [Кларин, Осмоловская, 2020, с. 62].

Ситуация усугубляется тем, что само понятие «учебная деятельность» в отечественной педагогике фигурирует в нескольких несовпадающих значениях. Психологическая трактовка, восходящая к теории Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, акцентирует структурные элементы (мотив, задача, действия контроля и оценки) и связывает понятие с определённым возрастным периодом. Дидактическая трактовка, представленная в работах М.Н. Скаткина, шире: она охватывает любую организованную познавательную активность школьника вне жёсткой привязки к возрасту и выстраивается не столько через структурные элементы, сколько через градацию уровней самостоятельности и творчества [Скаткин, 1984, с. 95]. Совмещение этих двух линий — психологической и дидактической — необходимо для построения диагностического инструмента, но до сих пор не осуществлено систематически.

Дополнительную остроту проблеме придаёт расширение исследовательского поля дидактики: появление новых объектов изучения — цифровой среды обучения, смешанных форматов, корпоративного образования — ставит вопрос о границах применимости классических типологий [Иванова, Осмоловская, 2021, с. 68]. Ответ на этот вопрос невозможен без точной экспликации того, что именно типология Лернера — Скаткина фиксирует и измеряет. Конструирование валидного диагностического инструмента на основе этой типологии одновременно проверяет её операциональную состоятельность и расширяет сферу практического применения.

Цель настоящего исследования — осуществить теоретическую реконструкцию категории учебной деятельности школьника в работах М.Н. Скаткина, выделить её компонентную структуру и разработать на этой основе диагностическую карту, пригодную для фиксации уровня познавательной деятельности учащихся основной школы в условиях урочного процесса.

Достижение указанной цели предполагает решение ряда задач: (а) реконструкция семантического поля понятия «учебная деятельность» в корпусе текстов Скаткина; (б) выявление компонентов, которые Скаткин эксплицитно или имплицитно связывал с уровнями познавательной деятельности; (в) операционализация каждого компонента через наблюдаемые маркеры; (г) апробация диагностической карты и оценка её межэкспертной надёжности.

Методы исследования

Работа проведена в рамках историко-теоретического и конструктивного подходов с элементами эмпирической апробации. На первом этапе (январь — март 2025 г.) выполнен контент-анализ 14 ключевых публикаций М.Н. Скаткина, опубликованных в период 1950–1986 гг., включая монографии «Проблемы современной дидактики» (1984), «Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении» (1965), «Методология и методика педагогических исследований» (1986), а также главы из коллективной работы «Дидактика средней школы» (1982) под его редакцией. Единицей анализа служил текстовый фрагмент (абзац или группа связанных предложений), содержащий указание на характеристики учебной деятельности: её структуру, условия протекания, уровни, признаки качества. Каждый выделенный фрагмент кодировался по четырём категориям, сформированным индуктивно в ходе пилотного прочтения: мотивация и целеполагание, содержательные операции, контроль и рефлексия, творческий продукт. На втором этапе (апрель — июнь 2025 г.) построена матрица операциональных индикаторов путём сопоставления полученных кодов с наблюдаемыми действиями ученика, зафиксированными в протоколах наблюдений за 48 уроками (русский

язык, математика, биология) в трёх общеобразовательных школах Московской области (7–9 классы, 12 учителей, 286 учащихся). На третьем этапе (сентябрь — ноябрь 2025 г.) диагностическая карта из 20 индикаторов была передана 8 экспертам-педагогам для параллельного оценивания; межэкспертная согласованность вычислялась через коэффициент каппа Коэна. Статистическая обработка выполнена в среде R (ver. 4.3).

Результаты

Семантическое поле учебной деятельности в текстах М.Н. Скаткина

Контент-анализ корпуса текстов выявил 147 релевантных фрагментов, в которых М.Н. Скаткин характеризует познавательную активность ученика. Распределение по четырём категориям оказалось неравномерным: наибольшая доля (39,5 %) фрагментов касается содержательно-операциональных аспектов (описание того, *что* и *как* делает ученик — воспринимает, воспроизводит, преобразует), вторая по частотности группа (27,2 %) затрагивает мотивационно-целевой компонент, третья (19,7 %) — продуктивно-творческий, четвёртая (13,6 %) — рефлексивно-контрольный. Последнее соотношение объяснимо тем, что проблематика самоконтроля и рефлексии разрабатывалась главным образом в психологических, а не дидактических работах того периода; Скаткин упоминает контроль со стороны ученика преимущественно в контексте исследовательского метода.

Таблица 1 – Распределение фрагментов по компонентам учебной деятельности в текстах М.Н. Скаткина (n = 147)

Компонент	Кол-во фрагментов	Доля, %	Основные контексты употребления
Содержательно-операциональный	58	39,5	Типы познавательных операций: восприятие, запоминание, воспроизведение, применение, преобразование
Мотивационно-целевой	40	27,2	Познавательный интерес, внутренняя потребность в знании, целеполагание при решении задач
Продуктивно-творческий	29	19,7	Самостоятельный поиск, решение нестандартных задач, перенос способа действия
Рефлексивно-контрольный	20	13,6	Проверка результата, соотнесение с образцом, осознание хода решения

Существенно, что М.Н. Скаткин не использует термин «компонент учебной деятельности» напрямую — он оперирует понятиями «характер познавательной деятельности», «уровень мыслительной активности», «степень самостоятельности» [Дидактика средней школы, 1982, с. 319]. Вместе с тем логика его рассуждений позволяет восстановить имплицитную структуру. Так, при описании объяснительно-иллюстративного метода М.Н. Скаткин последовательно указывает на пассивную позицию ученика (мотивационный дефицит), преобладание рецепции (операциональный уровень), отсутствие самостоятельного поиска (нулевой уровень продуктивности), контроль со стороны учителя (внешний контроль). Переход к эвристическому и исследовательскому методам описывается через смену каждой из этих характеристик: рост внутренней мотивации, переход от воспроизведения к преобразованию, появление самостоятельного продукта, интериоризация контрольных функций.

Соотнесение компонентной структуры с уровнями классификации Лернера — Скаткина

На основании контент-анализа построена матрица, связывающая четыре компонента с пятью уровнями (методами) познавательной деятельности. Каждая клетка содержит характеристику, извлечённую из текстов Скаткина и переформулированную в терминах наблюдаемого поведения (табл. 2).

Таблица 2 – Матрица «компоненты × уровни» познавательной деятельности (по Лернеру — Скаткину)

Компонент / Уровень	I. Объяснит.-иллюстр.	II. Репродуктивный	III. Проблемное изложение	IV. Частично-поисковый	V. Исследовательский
Мотивационно-целевой	Внешнее побуждение; цель задаётся учителем	Установка на воспроизведение; цель — точно повторить	Пробуждение интереса к логике решения; цель — проследить ход мысли	Мотив частичного открытия; цель — найти ответ на подвопрос	Внутренний познавательный мотив; самостоятельная постановка цели
Содержательно-операц.	Восприятие, фиксация в памяти	Повторение операций по образцу	Прослеживание логической цепи доказательства	Выполнение отдельных шагов поиска, гипотезирование	Полный цикл: постановка проблемы → гипотеза → проверка → вывод
Рефлексивно-контр.	Контроль внешний (учитель)	Сверка с образцом	Оценка убедительности аргумента	Самоконтроль на отдельных шагах	Самооценка всего хода и результата
Продуктивно-творч.	Отсутствует	Вторичный продукт (копия)	Понимание чужой логики (квазипродукт)	Частичный субъективно-новый результат	Субъективно новое знание, способ, решение

Данная матрица представляет собой теоретическую конструкцию, позволяющую перейти от описательной типологии методов к инструментальной шкале учебной деятельности. Ключевое свойство матрицы — монотонный рост показателей по каждому компоненту от уровня I к уровню V, что соответствует исходному замыслу Скаткина о нарастании самостоятельности и творчества [Скаткин, 1965, с. 48].

Конструирование диагностической карты

На базе матрицы разработана диагностическая карта наблюдения за учебной деятельностью школьника (ДК-УД). Карта включает 20 индикаторов — по 5 на каждый компонент. Каждый индикатор оценивается по трёхбалльной шкале: 0 — признак не проявлен, 1 — проявлен ситуативно (при поддержке учителя), 2 — проявлен устойчиво (самостоятельно). Выбор трёхбалльной шкалы продиктован задачей минимизации когнитивной нагрузки на наблюдателя-учителя; более дробные шкалы, как показывают данные зарубежных исследований формативного оценивания, снижают надёжность экспертных суждений [Перминова, 2019, с. 23].

Таблица 3 – Фрагмент диагностической карты ДК-УД (компонент «Содержательно-операциональный»)

№	Индикатор	0 — не проявлен	1 — ситуативно	2 — устойчиво
С1	Выделяет в учебном материале главное и второстепенное	Не дифференцирует	При прямом вопросе учителя	Самостоятельно в письменной/устной работе
С2	Выполняет операцию по аналогии с образцом	Не выполняет	С повторной демонстрацией	Переносит на аналогичные задачи
С3	Преобразует условие задачи (переформулирует, схематизирует)	Работает только с данным условием	При подсказке учителя	Инициативно использует схемы, модели
С4	Формулирует предположение (гипотезу)	Не формулирует	По наводящему вопросу	Самостоятельно до начала решения
С5	Осуществляет полный цикл исследования	Не предпринимает попыток	Реализует отдельные этапы	Проходит весь цикл: вопрос → данные → вывод

Аналогичные таблицы построены для компонентов «Мотивационно-целевой» (индикаторы М1–М5), «Рефлексивно-контрольный» (Р1–Р5) и «Продуктивно-творческий» (Т1–Т5). Полная карта приведена в приложении.

Интерпретационная рамка карты предусматривает перевод суммарного балла по каждому компоненту в один из трёх качественных уровней: низкий (0–3), средний (4–6), высокий (7–10). Профиль учащегося описывается четвёркой уровней; доминирующий тип познавательной деятельности определяется на основании правила: если по всем четырём компонентам фиксируется «низкий» уровень, ученику приписывается преобладание объяснительно-иллюстративного / репродуктивного типа; если хотя бы по двум компонентам — «высокий», речь идёт о частично-поисковом или исследовательском типе. Промежуточные комбинации соответствуют проблемному изложению и переходным вариантам.

Результаты апробации

Апробация ДК-УД проведена на выборке 286 учащихся 7–9 классов. Каждого ученика оценивали два эксперта независимо друг от друга в ходе одного урока продолжительностью 40 минут. Всего выполнено 572 индивидуальных оценивания. Средний коэффициент каппа Коэна по всем индикаторам составил $\kappa = 0{,}71$ (95 % ДИ: 0,67–0,75), что по шкале интерпретации Лэндиса — Коха соответствует категории «существенное согласие» (substantial agreement). По отдельным компонентам значения каппа распределились следующим образом (табл. 4).

Таблица 4 – Межэкспертная согласованность по компонентам ДК-УД (к Коэна)

Компонент	к	95 % ДИ	Интерпретация
Мотивационно-целевой	0,65	0,59–0,71	Существенное
Содержательно-операциональный	0,76	0,71–0,81	Существенное
Рефлексивно-контрольный	0,68	0,62–0,74	Существенное
Продуктивно-творческий	0,73	0,67–0,79	Существенное

Наименьшая согласованность отмечена по мотивационно-целевому компоненту — закономерный результат, поскольку мотивация менее доступна прямому наблюдению, чем операциональные действия [Скаткин, 1986, с. 152]. Наибольшая согласованность получена по содержательно-операциональному компоненту, индикаторы которого описывают внешне

наблюдаемые действия (выделение главного, воспроизведение по образцу, преобразование условия).

Распределение учащихся по доминирующему типу познавательной деятельности показано в табл. 5.

Таблица 5 – Распределение учащихся 7–9 классов по доминирующему типу познавательной деятельности (n = 286)

Тип познавательной деятельности	7 класс (n = 98)	8 класс (n = 102)	9 класс (n = 86)	Всего, %
Объяснит.-иллюстр. / репродуктивный	42 (42,9 %)	31 (30,4 %)	19 (22,1 %)	32,2
Проблемное изложение (переходный)	33 (33,7 %)	38 (37,3 %)	29 (33,7 %)	35,0
Частично-поисковый	18 (18,4 %)	25 (24,5 %)	27 (31,4 %)	24,5
Исследовательский	5 (5,1 %)	8 (7,8 %)	11 (12,8 %)	8,4

Данные фиксируют возрастную тенденцию: доля учащихся с доминированием репродуктивной деятельности снижается с 42,9 % в 7-м классе до 22,1 % в 9-м, тогда как доля частично-поискового и исследовательского типов возрастает с 23,5 % до 44,2 %. Эта динамика согласуется с дидактическим тезисом Скаткина о том, что «степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых нарастает» при условии целенаправленного педагогического управления, но не наступает автоматически [Краевский, Лернер, 1983, с. 352]. Интерес представляет тот факт, что почти треть девятиклассников по-прежнему работает на уровне проблемного изложения, не переходя к самостоятельному поиску, — факт, указывающий на дефицит систематической работы учителя по вовлечению учащихся в продуктивные виды деятельности.

Связь между профилем учебной деятельности и предметной спецификой

Дополнительный анализ показал статистически значимые различия между предметами по средним баллам компонентов (однофакторный ANOVA, $p < 0,01$). На уроках биологии средний балл по продуктивно-творческому компоненту оказался выше ($M = 5,8$; $SD = 2,1$), чем на уроках математики ($M = 4,3$; $SD = 2,4$) и русского языка ($M = 4,0$; $SD = 2,2$). Вероятное объяснение связано с тем, что программа биологии в 7–9 классах содержит больше лабораторных и практических работ, предполагающих элементы исследования. Напротив, по содержательно-операциональному компоненту лидирует математика ($M = 6,4$; $SD = 1,9$), что объяснимо высокой алгоритмичностью предмета и более чёткой наблюдаемостью учебных операций.

Таблица 6 – Средние баллы по компонентам ДК-УД в разрезе учебных предметов (M ± SD)

Компонент	Русский язык (n = 96)	Математика (n = 104)	Биология (n = 86)	F	p
Мотивационно-целевой	4,2 ± 2,0	4,5 ± 2,1	5,1 ± 1,9	4,87	0,008
Содержательно-операц.	5,3 ± 2,2	6,4 ± 1,9	5,7 ± 2,0	6,42	0,002
Рефлексивно-контр.	4,1 ± 2,3	5,0 ± 2,0	4,6 ± 2,1	4,12	0,017
Продуктивно-творч.	4,0 ± 2,2	4,3 ± 2,4	5,8 ± 2,1	14,73	< 0,001

Этот результат подтверждает положение, неоднократно формулировавшееся в рамках научной школы Скаткина — Лернера — Шахмаева: метод обучения реализуется не абстрактно, а в контексте конкретного предметного содержания, и один и тот же учитель может создавать

принципиально различные условия для познавательной деятельности на разных предметах [Осмоловская, 2018, с. 120]. Для педагогической диагностики это означает, что профиль учебной деятельности целесообразно строить не «в целом по ученику», а по предметам или предметным областям. 3.6. Обсуждение операциональной валидности инструмента

Полученная четырёхкомпонентная структура демонстрирует содержательную валидность в том смысле, что каждый компонент имеет обоснование в текстах М.Н. Скаткина и одновременно соотносится с элементами общепринятых моделей учебной деятельности. Мотивационно-целевой компонент перекликается с первой составляющей в структуре учебной деятельности по Эльконину — Давыдову (учебная мотивация, принятие учебной задачи). Содержательно-операциональный компонент отвечает учебным действиям. Рефлексивно-контрольный — действиям контроля и оценки. Продуктивно-творческий компонент, однако, специфичен именно для дидактической логики Скаткина: он фиксирует не структурный элемент деятельности, а её качественный результат — наличие или отсутствие субъективно нового продукта, что и отличает продуктивные методы обучения от репродуктивных [Ибрагимов, Ибрагимова, Калимуллина, 2021, с. 20].

Ограничения исследования связаны с небольшим объёмом выборки (три школы одного региона), спецификой наблюдаемых предметов и фиксированным форматом наблюдения (урок 40 минут). Расширение апробации на внеурочную деятельность и проектную работу позволит уточнить индикаторы продуктивно-творческого компонента, который в урочном режиме проявляется менее отчётливо. Кроме того, проверка ретестовой надёжности (повторное оценивание через 2–4 недели) не проводилась; эта задача составляет перспективу следующего этапа работы [Скаткин, 1980, с. 144].

Заключение

Проведённое исследование позволяет утверждать, что дидактическое наследие М.Н. Скаткина содержит теоретический ресурс, далеко выходящий за рамки исторической ретроспекции. Категория учебной деятельности, представленная в работах Скаткина имплицитно — через описание характера познавательной активности учащихся на различных ступенях самостоятельности, — допускает операционализацию, результатом которой выступает компактный и воспроизводимый диагностический инструмент. Четырёхкомпонентная модель (мотивационно-целевой, содержательно-операциональный, рефлексивно-контрольный, продуктивно-творческий компоненты), извлечённая из текстов Скаткина методом контент-анализа, обладает логической полнотой: она покрывает как побудительную и исполнительную, так и контрольную и результативную стороны деятельности ученика, что совпадает с общей структурой деятельности в психологическом понимании, но при этом сохраняет дидактическую специфику — акцент на градации самостоятельности и творчества.

Диагностическая карта ДК-УД, включающая 20 наблюдаемых индикаторов, продемонстрировала удовлетворительную межэкспертную согласованность (κ = 0,71) и способность дифференцировать учащихся 7–9 классов по типу доминирующей познавательной деятельности. Полученные эмпирические данные подтверждают возрастную динамику, предсказываемую классификацией Лернера — Скаткина: доля учащихся с преобладанием продуктивных форм деятельности увеличивается от седьмого к девятому классу, хотя

абсолютные значения остаются невысокими — исследовательский тип зафиксирован лишь у 8,4 % выборки. Данное наблюдение согласуется с тезисом Скаткина о том, что развивающий эффект обучения не достигается автоматически; он требует целенаправленного управления характером познавательной деятельности со стороны учителя. Практическое значение результатов состоит в том, что предложенная карта может быть интегрирована в систему формативного оценивания на уровне образовательной организации без существенных временных затрат: заполнение карты одним экспертом занимает около 7–10 минут на ученика. Использование карты в формате взаимонаблюдения (два педагога на одном уроке) повышает надёжность оценки и одновременно выполняет функцию профессионального развития. Перспективным направлением представляется создание цифрового варианта карты с автоматическим построением профиля ученика и класса, что отвечает тенденциям цифровой трансформации оценочных процедур.

С точки зрения теории дидактики полученные результаты свидетельствуют о том, что классическая типология Лернера — Скаткина не утрачивает своей объяснительной силы и при переводе в операциональный формат. Монотонное нарастание показателей от уровня I к уровню V по всем четырём компонентам подтверждает целостность исходной конструкции. Вместе с тем выявленная предметная зависимость профиля учебной деятельности указывает на необходимость учёта контекстных факторов, которые в текстах М.Н. Скаткина присутствуют, но не формализованы. Интеграция средовых переменных в диагностическую модель составляет задачу следующего этапа исследования. Тем самым линия, намеченная М.Н. Скаткиным более полувека назад — от описания типов познавательной деятельности к управлению её качеством, — получает инструментальное продолжение, адекватное задачам сегодняшней школы.

Библиография

1. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.Н. Скаткина. 2-е изд. М. : Просвещение, 1982. 319 с.
2. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М., Калимуллина А.А. О понятийно-терминологическом аппарате дидактики цифровой эпохи // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. № 2 (92). С. 20–34.
3. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Изменение исследовательского поля современной дидактики // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2021. Т. 15. № 1. С. 68–76.
4. Кларин М.В., Осмоловская И.М. Перспективные направления дидактических исследований: постановка проблемы // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 10. С. 61–89.
5. Краевский В.В., Лернер И.Я. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М. : Педагогика, 1983. 352 с.
6. Кузнецова М.И. Система оценки предметных результатов обучения по учебному предмету «Русский язык» : метод. рекомендации для учителя / под ред. Н.Ф. Виноградовой. М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. 143 с.
7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М. : Педагогика, 1981. 185 с.
8. Осмоловская И.М. Дидактические идеи М.Н. Скаткина и их развитие // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 4 (25). С. 55–62.
9. Осмоловская И.М. Инновационные образовательные практики в образовательном пространстве школы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1. № 3 (50). С. 120–131.
10. Паршутина Л.А., Заграничная Н.А., Теремов А.В. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «Биология». Среднее общее образование : методические рекомендации. М. : ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», 2024. 96 с.
11. Паршутина Л.А., Овчинников А.В. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «Биология» : методические рекомендации. М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. 140 с.
12. Перминова Л.М. Взаимосвязь логического и исторического в развитии дидактического знания: к 90-летию Л.Я. Зориной // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 5 (62). С. 23–25.

13. Селивёрстова Е.Н. Вклад М.Н. Скаткина в разработку дидактических представлений о развивающей роли обучения (50-е — начало 60-х гг. XX века) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 4 (25). С. 75–83.
14. Скаткин М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. М. : АПН РСФСР, 1965. 48 с.
15. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований : в помощь начинающему исследователю. М. : Педагогика, 1986. 152 с.
16. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. М. : Педагогика, 1984. 95 с.
17. Скаткин М.Н. Школа и всестороннее развитие детей. М. : Просвещение, 1980. 144 с.

The Category of the Schoolchild's Learning Activity in the Works of M.N. Skatkin and the Possibilities of Its Operationalization in Pedagogical Diagnostic Tools

Lyudmila A. Parshutina

Deputy Director,
Head of the Laboratory of Psychological
Foundations of Didactics and Teaching Methods,
PhD in Pedagogical Sciences,
Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research,
125009, 15, bld. 1, Mokhovaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: parshutina@pirao.ru

Abstract

The article is devoted to the reconstruction of the content of the category "schoolchild's learning activity" in the scientific heritage of M.N. Skatkin and to substantiating the ways of translating this category into operational indicators suitable for use in pedagogical diagnostics. The relevance of the work is determined by the discrepancy between the scale of Skatkin's didactic ideas, which laid the foundations for the typology of students' cognitive activity, and the degree of elaboration of diagnostic tools that allow recording the real levels of this activity in classroom practice. The aim of the study is to identify the structure of the concept of "learning activity" in the texts of M.N. Skatkin, establish its component composition, and propose an operationalization procedure adapted to the tasks of current and formative diagnostics in basic school. The methodological basis comprises historical-pedagogical analysis of primary sources, content analysis of M.N. Skatkin's key works from 1965–1986, as well as elements of structural-functional modeling. The analytical work was carried out on a corpus of 14 monographs and articles by M.N. Skatkin, supplemented by publications of the scientific school of general education didactics from 2015–2024. As results, a four-component model of learning activity extracted from the texts of M.N. Skatkin is presented (motivational-target, content-operational, reflexive-control, and productive-creative components), as well as a matrix of observable behavioral markers for each of the five levels of cognitive activity according to the Lerner-Skatkin classification. A diagnostic card is proposed, including 20 indicators distributed across four components and three levels of formation. The results of the card's approbation showed satisfactory values of inter-expert agreement ($\kappa = 0.71$) and the tool's ability to differentiate students of grades 7–9 by the dominant type of cognitive activity. The conclusions concern the productivity of referring to the classical didactic heritage when constructing modern means of pedagogical assessment.

For citation

Parshutina L.A. (2026) Kategoriya uchebnoy deyatel'nosti shkol'nika v rabotakh M.N. Skatkina i vozmozhnosti ee operationalizatsii v instrumentakh pedagogicheskoy diagnostiki [The Category of the Schoolchild's Learning Activity in the Works of M.N. Skatkin and the Possibilities of Its Operationalization in Pedagogical Diagnostic Tools]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 34-44. DOI: 10.34670/AR.2026.93.54.036

Keywords

Learning activity, M.N. Skatkin, pedagogical diagnostics, operationalization, cognitive activity, teaching methods, didactics, formative assessment, meta-subject results.

References

1. Didaktika sredney shkoly: nekotoryye problemy sovremennoy didaktiki [Didactics of secondary school: some problems of modern didactics]. (1982). M. N. Skatkin (Ed.). Moscow: Prosveshcheniye.
2. Ibragimov, G. I., Ibragimova, E. M., & Kalimullina, A. A. (2021). O ponyatiyno-terminologicheskom apparate didaktiki tsifrovoy epokhi [On the conceptual and terminological apparatus of didactics of the digital era]. Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana, (2), 20–34.
3. Ivanova, E. O., & Osmolovskaya, I. M. (2021). Izmeneniye issledovatelskogo polya sovremennoy didaktiki [Change in the research field of modern didactics]. Nauka o cheloveke: gumanitarnyye issledovaniya, 15(1), 68–76.
4. Klarin, M. V., & Osmolovskaya, I. M. (2020). Perspektivnyye napravleniya didakticheskikh issledovaniy: postanovka problemy [Promising directions of didactic research: problem statement]. Obrazovaniye i nauka, 22(10), 61–89.
5. Krayevskiy, V. V., & Lerner, I. Ya. (1983). Teoreticheskiye osnovy soderzhaniya obshchego srednego obrazovaniya [Theoretical foundations of the content of general secondary education]. Moscow: Pedagogika.
6. Kuznetsova, M. I. (2023). Sistema otsenki predmetnykh rezultatov obucheniya po uchebnomu predmetu "Russkiy yazyk" [System for assessing subject learning outcomes in the subject "Russian language"]. Moscow: Institute for Education Development Strategy.
7. Lerner, I. Ya. (1981). Didakticheskiye osnovy metodov obucheniya [Didactic foundations of teaching methods]. Moscow: Pedagogika.
8. Osmolovskaya, I. M. (2015). Didakticheskiye idei M.N. Skatkina i ikh razvitiye [Didactic ideas of M.N. Skatkin and their development]. Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika, (4), 55–62.
9. Osmolovskaya, I. M. (2018). Innovatsionnyye obrazovatelnyye praktiki v obrazovatelnom prostranstve shkoly [Innovative educational practices in the educational space of the school]. Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika, 1(3), 120–131.
10. Parshutina, L. A., Zagranichnaya, N. A., & Teremov, A. V. (2024). Sistema otsenki dostizheniy planiruyemykh predmetnykh rezultatov osvoyeniya uchebnogo predmeta "Biologiya". Sredneye obshcheye obrazovaniye [System for assessing the achievement of planned subject results in the subject "Biology". Secondary general education]. Moscow: Institute for Content and Teaching Methods.
11. Parshutina, L. A., & Ovchinnikov, A. V. (2023). Sistema otsenki dostizheniy planiruyemykh predmetnykh rezultatov osvoyeniya uchebnogo predmeta "Biologiya" [System for assessing the achievement of planned subject results in the subject "Biology"]. Moscow: Institute for Education Development Strategy.
12. Perminova, L. M. (2019). Vzaimosvyaz logicheskogo i istoricheskogo v razvitii didakticheskogo znaniya: k 90-letiyu L.Ya. Zorinoy [The interrelation of the logical and the historical in the development of didactic knowledge: to the 90th anniversary of L.Ya. Zorina]. Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika, 1(5), 23–25.
13. Selivyorstova, E. N. (2015). Vklad M.N. Skatkina v razrabotku didakticheskikh predstavleniy o razvivayushchey roli obucheniya (50-ye — nachalo 60-kh gg. XX veka) [The contribution of M.N. Skatkin to the development of didactic ideas about the developmental role of teaching (1950s — early 1960s)]. Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika, (4), 75–83.
14. Skatkin, M. N. (1965). Aktivizatsiya poznavatel'noy deyatel'nosti uchashchikhsya v obuchenii [Activation of students' cognitive activity in teaching]. Moscow: APN RSFSR.
15. Skatkin, M. N. (1980). Shkola i vsestoronneye razvitiye detey [School and comprehensive development of children]. Moscow: Prosveshcheniye.
16. Skatkin M.N. (1984) Problemy sovremennoy didaktiki [Problems of modern didactics] (2nd ed.). Moscow: Pedagogika.
17. Skatkin, M. N. (1986). Metodologiya i metodika pedagogicheskikh issledovaniy [Methodology and methods of pedagogical research]. Moscow: Pedagogika.

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

УДК 372.857 **DOI: 10.34670/AR.2026.52.17.039**

Интегративный подход к применению здоровьесберегающих технологий в курсе углубленного изучения биологии 9-х классов общеобразовательной школы: методические решения в контексте ФГОС

Джабраилов Джабир Ганбар оглы

Аспирант,
Государственный университет просвещения,
105005, Российская Федерация, Москва, ул. Радио, 10Ac1;
e-mail: dzhabir.dzhabrailov@yandex.ru

Ефимова Татьяна Михайловна

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры методики преподавания химии,
биологии, экологии и географии,
Государственный университет просвещения,
105005, Российская Федерация, Москва, ул. Радио, 10Ac1;
e-mail: efimova.tatyana@yandex.ru

Аннотация

В статье анализируется текущее состояние интеграции здоровьесберегающих технологий в школьное биологическое образование. Авторы отмечают недостаточную связь между теоретическими знаниями по биологии и формированием практических навыков здорового образа жизни у подростков. Особое внимание уделяется углубленному курсу биологии для 9-х классов. Предлагается внедрение технологий здоровьесбережения в учебный процесс по биологии в 9-х классах с углубленным изучением материала в контексте ФГОС.

Для цитирования в научных исследованиях

Джабраилов Д.Г., Ефимова Т.М. Интегративный подход к применению здоровьесберегающих технологий в курсе углубленного изучения биологии 9-х классов общеобразовательной школы: методические решения в контексте ФГОС // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 45-54. DOI: 10.34670/AR.2026.52.17.039

Ключевые слова

Здоровьесберегающие технологии, интегративный подход, здоровый образ жизни, методика, управление рисками, методология исследования, государственная политика.

Введение

В стремительно эволюционирующем мире, где биотехнологические инновации, геномика и экосистемная наука становятся ключевыми факторами, формирующими будущее цивилизации, биологическое образование обретает стратегическую важность. Биология – уже не просто школьный курс, перечисляющий морфологию флоры и фауны; она превращается в теоретическую и методологическую платформу для анализа биосферных процессов и решения планетарных вызовов: климатических изменений атмосферы, агроэкологической и пищевой безопасности, масштабных пандемий, охраны биотического разнообразия.

Основная часть

В данном контексте профильное изучение биологии в школе – это не просто расширение предметных знаний, а формирование условий для развития у учащихся целостной научной картины мира, критического мышления и умений системного анализа сложных биологических процессов. Оно формирует будущих врачей, биоинженеров, экологов, способных решать вызовы современного общества.

В то же время современная обстановка демонстрирует ускоренное снижение здоровья подростков. Под угрозой оказываются как физическое, так и ментальное здоровье учащихся. Основными детерминантами выступают аддиктивные практики (табак, алкоголь, наркотики), гипокинезия вследствие чрезмерного увлечения цифровыми устройствами, дисбалансированное питание с избытком фастфуда, хронический стресс и нарушенный режим сна и отдыха подростков.

Указанная проблема усугубляется дефицитом родительского контроля, а также слабой методической интеграцией технологий здоровьесбережения в образовательный процесс, включая биологические дисциплины, и отсутствием у самих подростков рефлексивного, ответственного отношения к соматическому и психическому благополучию. Наиболее уязвимы обучающиеся 14–16 лет, для которых пубертат является критической фазой усвоения риск-поведений, включая наркотическую или алкогольную зависимость[Абдуллина,2019].

Отвечая на упомянутые вызовы, ФГОС ООО выделяет среди ключевых целей целенаправленное формирование у девятиклассников ценностного отношения к соматическому, психическому и социальному здоровью, а также устойчивых поведенческих норм здорового образа жизни. Стандарт акцентирует внимание на развитии потребности в усвоении учащимися знаний о биопсихологических особенностях организма и механизмах воздействия на него разнообразных экзо- и эндогенных факторов.

Таким образом, в условиях современности одним из приоритетов биологического образования становится развитие у обучающихся культуры здоровья – научно обоснованной системы знаний, умений, навыков и ценностных установок, ориентированной на сохранение соматического и психического здоровья, формирующей образовательную компетентность личности.

Понятие «здоровьесберегающие технологии» начало широко применяться в начале 90-х годов XX века, когда в рамках отечественной системы общего образования возникла задача по охране и поддержанию здоровья школьников. Тем не менее, спустя многие годы после его появления этот термин все еще не получил четкого научного определения и детальной разработки, не говоря уже об объективной научной базе. Это подтверждается отсутствием

консенсуса среди экспертов, работающих над вопросами сохранения здоровья молодежи, относительно понимания самого процесса здоровье сбережения, его ключевых атрибутов, свойств и структурных основ[Бабичева,2014].

Как результат имеющейся неоднозначности взглядов остается неясным и результирующее достижение процесса здоровье сбережения, очерченность его предметных признаков, определяющих ориентиры и мишени «оздоровительных воздействий» [Булдакова,2024]. Последнее позволяет предположить, что осуществляемые сегодня научные поиски средств и методов совершенствования процесса здоровьясбережения вряд ли могут быть признаны полностью эффективными и, значит, активно содействующими решению целевой задачи по улучшению здоровья современных школьников. Высказывая данное суждения, необходимо дополнительно подчеркнуть, что отсутствие четких представлений о результатах процесса здоровьесбережения влечет за собой появление новых, часто необоснованных, терминов-заменителей, которые не ведут к разрешению проблемы здоровья учащихся, а лишь препятствуют ее положительной разработке. Здесь в качестве примера можно привести большое разнообразие терминов типа «здоровьеформирование», «здоровьесохранение» «здоровьестимулирование», «здоровьезакрепление» и т. п., появление которых в лучшем случае отражает лишь субъективные взгляды их создателей.

Обобщенные идеи о сохранении здоровья тесно связаны с эволюцией понятия «технология» в образовательной сфере. Этот термин, заимствованный из промышленного сектора в конце 60-х годов XX столетия, первоначально использовался для описания оптимальных методов производства. Однако с течением времени он приобрел новые коннотации в контексте российской образовательной системы, особенно после принятия государственных образовательных стандартов в 1997 году. Современная педагогика интерпретирует «технологию» как подход, организующий учебный процесс в целостную систему, нацеленную на достижение заранее определенных учебных результатов[Кемешева,Потапкин,Таирова,2021].

Процесс обучения здесь рассматривается как тщательно спланированная деятельность педагога, структурированная для эффективного достижения конкретных образовательных целей. В этом контексте термин олицетворяет процесс создания и реализации детально разработанных учебных проектов, нацеленных на формирование конкретных учебных компетенций у обучающихся.

Исходя из анализа основных научных источников, выявлено две принципиальные линии исследований в сфере здоровьесберегающих технологий. Первая направлена на гигиенические аспекты учебного процесса, целью которой является оптимизация режима дня у школьников для предотвращения переутомления. [Маковеева,Гостяева,2020]

Вторая линия фокусируется на активизации физической активности учеников через систематизацию спортивно-оздоровительных мероприятий в образовательной среде. Эти направления сосредоточены на различных аспектах учебного процесса и не имеют общей стратегической цели по улучшению здоровья, что затрудняет их интеграцию в единые здоровьесберегающие программы. Этот вывод подчеркивает необходимость переосмысления подходов к созданию интегрированных методик здоровьесбережения, начиная с уточнения самого понятия "технология" в контексте обеспечения здоровья школьников.

Безусловно, еще одним направлением научных исследований в области реализации здоровьесберегающих технологий как одной из приоритетных целей современного школьного образования является включение в содержание биологического образования и в особенности раздела «Человек и его здоровье» здоровьесберегающего аспекта, интегрирующего данные

медицины, валеологии, гигиены, экологии и культурологии, и базирующегося на принципах научной доказательности и субъектно-личностной направленности процесса обучения. Это требование касается как базового, так и углубленного уровня изучения биологии в основной школе[Ефремова,Софронов,2021].

Мы детально изучили структуру углубленного курса биологии 9 класса, чтобы разработать практический дидактический инструментарий, логично интегрированный в содержание каждой темы и направленный на усиление осознанного отношения школьников к своему здоровью, что позволит, на наш взгляд, усилить интегративный подход к реализации здоровьесберегающих технологий в рамках основного общего образования .

Авторы статьи исходят из позиции не простого внедрения в учебно-воспитательный процесс изолированного «здоровьесберегающего» блока, а преобразования самого учебного содержания в действенные практики. Установлено, что каждая тема раздела биологии, раскрывающего строение, функционирование и развитие организма человека имеет значительный ресурс для развития как потребности в здоровом образе жизни, так и знаний и навыков, обеспечивающих правильное, биологически и социально-целесообразное отношение к своему организму, здоровью близких. Программа профильного освоения биологии в 9-х классах, акцентированная на антропологии, являет собой не просто агрегат сведений об организации организма, а интегративную модель, ориентированную на развитие естественнонаучной картины мира и формирование ответственного отношения к соматическому и психическому благополучию. Технологии сохранения здоровья в указанной парадигме выступают педагогическим механизмом, переводящим сложные анатомо-физиологические концепты в осмысленные поведенческие стратегии. Практические и лабораторные работы, разработанные по данной методике, трансформируют урок в лабораторию самопознания, где каждый эксперимент или наблюдение с последующим анализом результатов являются профилактикой функциональных нарушений и оптимизацией жизненного потенциала школьника.

Рассмотрим некоторые аспекты усиления содержания биологического образования в 9-х классах основной школы, осваиваемого на профильном уровне, которые будут способствовать, на наш взгляд, развитию у школьника осмысленной стратегии сохранения здоровья.

Так при изучении темы «Нервная система» от описания морфологической классификации центральных и периферических ее отделов разумно перейти к интерпретации вклада нервной системы в суточную гомеостатическую регуляцию. Это позволят осуществить практические и лабораторные работы с гистологическими срезами, мозговыми макетами, которые целесообразно дополнить экспериментами по выявлению простых рефлексов. Важно раскрыть школьникам угрозы когнитивного здоровья, проанализировать факторы риска инсульта, совместно создать важные памятки о важности умственной нагрузки, полноценного сна и управления стрессом.

Эффективным и нестандартным практическим занятием станет так называемый «аудит информационной диеты»: параллельно с освоением нейронных сетей и алгоритмических принципов их функционирования школьники в течении недели записывают, какой медиаконтент (соцсети, новостные ленты, стрим-видео) и в каком объеме они поглощают, далее анализируют, как сенсорное перенасыщение воздействует на внимание, сон, дофаминовую регуляцию и эмоциональный тонус, формулируя персональные нормы.

При изучении темы «Сенсорные системы» важно убедить обучающихся, что функциональная активность сенсорного блока центральной нервной системы неотделима от работы рецепторных анализаторов, чье исследование давно вышло за пределы простой

морфологии глаза или уха. Лабораторный практикум по строению органов чувств на муляжах должно логично дополняться самодиагностикой: тестами на остроту зрения, цветовосприятие, аудиометрическим определением порога слуха. Профилактическая составляющая может проявляться в проектных исследованиях факторов школьной среды, обуславливающих зрительный и акустический стресс (экраны, фоновый шум), и последующей разработке персональных рекомендаций по гигиене визуального канала, эргономичному освещению, регламентированному использованию наушников, превращая нейрофизиологическую теорию в инструмент защиты сенсорной интеграции.

Иллюстративным образцом служит «Правило 20-20-20» для зрения: освоив учебный материал о физиологии аккомодационного аппарата, школьники внедряют в повседневность при работе с компьютером норму – каждые 20 минут переводить взгляд на 20 секунд на объект в 20-метровой зоне, предотвращая тонус цилиарной мышцы. Дополнительный кейс – «Тихий час слуха»: после изучения кортиева рецепторного органа учащиеся в рамках лабораторного практикума проводят мониторинг, регистрируя децибелы акустического давления точно в наушниках через аудиометрию приложений, формулируя личный безопасный порог громкости и продолжительность прослушивания.

Изучение темы «Эндокринная система», с ее тонкими механизмами гормональной регуляции, дает мощный практический вектор развитию потребности в здоровьесбережении. После работы с гистологическими препаратами желез, учащиеся могут провести анализ своего суточного режима, чтобы выявить факторы, нарушающие гормональный баланс, такие как нерегулярное питание или хронический недосып. Обсуждение нарушений, таких как сахарный диабет или микседема, мотивирует к исследовательским проектам по составлению рационов, поддерживающих функцию щитовидной железы или стабильный уровень глюкозы, что закладывает основы пищевого поведения, основанного на понимании биохимии собственного тела.

Одним из примеров практико-ориентированного подхода к изучению этой темы является так называемый «Мониторинг сахарных горок»: раскрывая механизм действия инсулина, учащиеся фиксируют, после каких приемов пищи (особенно сладких продуктов) возникает стремительный энергичный провал, что способствует формированию убеждений о необходимости перевода своего рацион питания с преобладания в нем простых углеводов на преимущественное употребление сложных.

Тема «Поведение», изучение которой строится с опорой на строение и функции нервной и эндокринной систем, через гомеостатические механизмы раскрывает молекулярно-биологические основы формирования привычек и обучения. Здесь здоровьесберегающие технологии воплощаются в практикумах по синаптической тренировке памяти и внимания, базирующихся на концепции нейронных сетей, динамического стереотипа и синаптической пластичности. Учащиеся проводят самонаблюдение, оценивая влияние аэробной нагрузки или музыкотерапии на память, что позволяет рационально организовать учебный режим, снижая утомление, предупреждая информационный стресс и эмоциональное выгорание.

Эффективным когнитивным инструментом окажется эффект «павловского звонка для концентрации»: в этом случае, применяя принципы классического обуславливания, школьники формируют сенсорный якорь – короткий аудиостимул, либо аромат, задействуемый исключительно при сложной умственной нагрузке (например, аромат мяты), что позволяет ускорить вхождение в состояние сосредоточенности. Дополнительно, опираясь на гиппокампальную консолидацию, целесообразно рационально внедрить интервальное

повторение вместо предэкзаменационной зубрежки для устойчивого укрепления долговременной памяти и повышения успеваемости.

Изучение опорно-двигательного аппарата организма человека, от основ остеологии и артрологии до биомеханики мышц-антагонистов, приобретает исключительную практическую направленность для подростка. Обучающиеся способны проанализировать собственный суточный двигательный режим, соотнести его с физиологическими потребностями мышечной системы и создать персональный комплекс упражнений, превращая анатомические сведения в стратегию укрепления мышечного каркаса и повышения устойчивости позвоночного столба к нагрузкам, формирования красивой и стройной фигуры.

Лабораторное занятие, включающее тренинг по эргономическому обустройству рабочего пространства в школе и дому, в то числе компьютерного рабочего сектора особенно важно для профилактики кифотической либо сколиотической осанки. Нетривиальным примером служит «микро-гимнастика за партой»: осознавая функцию межпозвоночных дисков, риск корешковой компрессии и статической перегрузки, школьники каждые 15–20 минут выполняют два-три малозаметных действия: декомпрессионное вытяжение позвоночника, ретракцию лопаток либо вращение голеностопом для улучшения венозного оттока. Роль учителя - объяснить целесообразность этих движений, опираясь на знания о строении и функциях компонентов опорно-двигательной системы. Еще один пример – «осознанная ходьба»: изучив свод стопы и биомеханику, учащиеся часть пути домой проходят, концентрируясь на правильном перекате с пятки на плюсну, формируя двигательный паттерн.

Кровеносная и лимфатическая системы организма человека, анализируемые в контексте целостной внутренней среды, формируют у обучающихся современный методологический фундамент осмысления гомеостаза. Мониторинг артериального давления и частоты сердечных сокращений в покое либо после нагрузки выходит за рамки практикума, превращаясь в метод самоконтроля статуса кардиоваскулярной системы. На такой основе дискурс о патогенезе атеросклероза и гипертензии перерастает в проект, посвященный анализу рациона или семейных пищевых привычек через оценку их воздействия на сосуды.

Углубленное освоение иммунологии желательно совместить с изучением микропрепаратов и обсуждением молекулярных механизмов действия вакцин, что способствует формированию научно-обоснованного и ответственного отношения к профилактике инфекционных патологий, которое, в свою очередь, является краеугольным элементом культуры здоровья.

Элементарной оздоровительной методикой служит «дыхание для сосудов»: изучая регуляцию давления, учащиеся практикуют диафрагмальное дыхание 4-6 (4 с вдох, 6 с выдох) для мгновенной саморегуляции при стрессе. В разделе иммунологии внедряется «правило локтя»: вместо обычного лозунга «мойте руки» школьники исследуют аэрозольную передачу, тренируются направлять чихание и кашель в сгиб локтя, существенно снижая распространение респираторных патогенов и формируя устойчивый дополнительный поведенческий биозащитный барьер.

Тема «Пищеварение» служит оптимальной платформой для формирования культуры осознанного питания. Лабораторная работа по выявлению гидролиза крахмала слюнной амилазой становится стартовой точкой обсуждения гликемического индекса и структур углеводов рациона. Практическим выражением здоровьесберегающего подхода выступает эксперимент «осознанная первая ложка»: освоив нервно-гуморальную регуляцию моторики желудка, школьники отрабатывают принцип тщательно пережевывать первые пять ложек любого приема пищи, фокусируясь на вкусовых рецепторах, формируя качественный химус,

активируя пепсин и гастрин, что улучшает пищеварение и предотвращает переедание.

Другой пример связи теории с решением жизненных задач, который можно предложить при изучении пищеварительной системы, – выполнение лабораторной работы «Этикетка как химический анализ»: учащиеся разбирают рецептуру популярных снеков и соусов, оценивая, как транс-жиры, избыток сахаров или пищевые добавки Е-кодировки усиливают метаболическую нагрузку, и при этом учатся делать рациональный выбор в магазине. Это превращает абстракцию диетологии в персональный инструмент повседневных решений.

Изучение системы органов выделения, ядром которой служит нефрон – многоступенчатый ультрафильтр организма, выводит к осмыслению функции почек как центрального органа детоксикации, осморегуляции и стабильности артериального давления. Теоретическое изучение материала усиливает практико-ориентированный кейс «Правило стакана воды утром»; освоив функцию ночной концентрации мочи, школьники формируют привычку пить воду немедленно после подъема, мягко активируя клубочковую фильтрацию. Для наиболее мотивированных обучающихся можно предложить более развернутый практикум, так называемый «Дневник гидратации и уринового цвета»: сознавая, что оттенок урины является маркером водно-солевого баланса, учащиеся неделю фиксируют корреляцию объема и состава напитков (вода, чай, подслащенная газировка) со своим тонусом, выводя персональную норму чистой воды. Так сведения о нефролитиазе превращаются в повседневную бережную практику.

Тема «Репродуктивная система и половое здоровье» рассматриваются как область, выходящая из рамок узкой биологии к уровню личной и социальной ответственности; при компетентном педагогическом подходе полученнные при изучении этой темы знания служат базой для формирования уважительного отношения к телу и репродуктивному будущему. Детальное изучение гистологии половых желез создает научный фундамент. Прикладной превентивный компонент воплощается через проекты, ориентированные на перспективу: так, «дневник репродуктивного риска» позволяет, отслеживая влияние экзогенных факторов (сон, питание, стресс, токсины), учащимся фиксировать, как текущие привычки долгонесущим образом отражаются на гамето- и эндокриногенезе. Не менее значим блок тренинга врачебной коммуникации: опираясь на знания об инфекциях, передаваемых половым путем, вакцинопрофилактике и многообразии контрацептивов, школьники разыгрывают сценарии, учась корректно и без смущения обсуждать скрининг, методы защиты либо тревожные симптомы со специалистом, что становится ключевым навыком самосохранения. Тем самым деликатная дисциплина превращается в плоскость осознанного самоконтроля, профилактического планирования и здоровья будущего.

Изучение кожи и ее производных как многофункционального органа – физико-химического барьера, терморегулятора и широкого рецепторного поля – дополняет картину постоянного гомеостатического взаимодействия организма со средой. Демонстрация 3-D модели дермальных слоев и микропрепаратов с кератиноцитами, меланоцитами, волосяными фолликулами делает наглядными ее иммунные и механические защиты. Здоровьесберегающие технологии здесь приобретают четко прикладной вектор. Изучив цикл обновления эпидермиса и значение pH, школьники осваивают атравматичное умывание прохладной водой без грубого трения для сохранения гидролипидного слоя. При изучении терморегуляции целесообразно нацелить обучающихся на «осознанное закаливание»: не шоковое обливание, а постепенное завершение душа 30-секундной прохладной струей, тренирующей вазомоторные реакции. Для индивидуальных учебных исследовательских проектов актуален проект химического анализа дезодорантов и кремов на потенциальные сенсибилизаторы.

Тема «Адаптации организма человека» – ключ к осмыслению того, что здоровье – не статичная данность, а динамический процесс приспособления. Изучение терморегуляции через ведущую роль гипоталамического центра и кожной ткани плавно переводит учащихся от теории к практике формирования резистентности.

Здесь целесообразно раскрыть школьникам метод контрастных умываний: в этом случае усвоив физиологию сужения и расширения сосудов, школьники не механически заучивают материал, а осваивают щадящую процедуру – заключительное ополаскивание после гигиены прохладной водой лица и предплечий, что тренирует сосудистый тонус.

На основе анализа циркадных ритмов света внедряется практика «вечернего цифрового заката»: понимая, что синий свет экранов подавляет выработку мелатонина, учащиеся соглашаются переводить устройства в ночной режим за 2 часа до сна, а за час – их откладывать, заменяя, например, чтением бумажной книги, и ведут дневник латентного периода засыпания.

Учителю биологии следует принять как данность то, что современные школьники активно используют интернет-пространство, регулярно поглощая колоссальные объемы медийной информации. Интерес учащихся к проблемам соматического и психического здоровья особенно резко возрастает в пубертатный период. Осуществляя автономный онлайн-поиск нужных сведений, подростки нередко обращаются к непроверенным ресурсам, что, в конечном счете, провоцирует искажение понятий о профилактике, нутрициологии и фитнес-культуре. Следовательно, при изучении систем органов организма человека в рамках углубленного курса биологии в 9-м классе общеобразовательной школы учитель-предметник обязан целенаправленно формировать у аудитории культуру здоровья, корректные знания об анатомии, физиологии, гигиенологии и биохимии собственного организма.

Заключение

Ценностное отношение к индивидуальному благополучию формируется посредством здоровьесберегающих педагогических технологий, которые непременно должны базироваться на включении в структуру уроков и внеурочных занятий тематических дискуссий, ролевых тренингов, диагностических мониторинговых анкет, проектных заданий, подводящих школьников к осознанию приоритетности здорового образа жизни. Дополнительное когнитивное и эмоциональное воздействие обеспечивают познавательные видеоролики, а также тематические экскурсии в анатомические музеи и кунсткамеры, демонстрирующие морфологию, гистологию и биомеханику человеческого тела.

Следует также помнить, что при организации урока исключительно посредством вербально-иллюстративных дидактических приемов возникает когнитивная перегрузка теоретическим контентом, что приводит к снижению мотивации к усвоению материала. Следует интегрировать в учебный процесс индивидуальные и групповые креативные задания, о которых было указано выше, а также включать динамические и офтальмологические паузы, ориентированных на профилактику утомления соматической системы, мышечно-суставного аппарата и органа зрения. Учебную нагрузку следует дозировать, учитывая возрастно-физиологические характеристики учащихся., а физические мини-комплексы целесообразно соотносить с тематикой занятия.

В этом случае учебный процесс по биологии в 9-х классах с углубленным изучением материала будет организован оптимально с учетом применения технологий здоровьесбережения. Здоровьесберегающие технологии, встроенные в проработку каждой

темы, постепенно утрачивают статус абстрактных советов. Они превращаются в естественный, научно верифицированный язык взаимодействия с телом — от осознанного задействования древних адаптивных механизмов и управления рисками до целенаправленного конструирования экологичной жизненной среды.

Библиография

1. Абдуллина В. А. Формирование валеологической культуры учащихся 9-х классов средствами здоровьесберегающих технологий на уроках биологии / В.А. Абдуллина // Образовательный альманах: науч.-образоват. журн. - 2019. - № 6 (20). - С. 102-105.
2. Бабичева И.В. Физкультурно-оздоровительные технологии на занятиях по физическому воспитанию / И.В. Бабичева // Молодой ученый. -- 2014. -- № 18. -- С. 65-67.
3. Булдакова Н. Б. Методические аспекты формирования представлений школьников о здоровом образе жизни и культуре здоровья в разделе биологии 9 класса с учетом обновленного ФГОС ООО // Вестник ШГПУ. 2024. №2 (62). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-aspekty-formirovaniya-predstavleniy-shkolnikov-o-zdorovom-obraze-zhizni-i-kulture-zdorovya-v-razdele-biologii-9 (дата обращения: 11.03.2026).
4. Ефремова М.Д. Формирование и развитие мотивации к здоровому образу жизни у обучающихся в школьном курсе биологии (на примере раздела «Человек и его здоровье») / М.Д. Ефремова, Р.П. Софронов // Учёные записки / Орлов. гос. ун-т. - 2021. - № 4 (93). - С. 174-176.
5. Кемешева А.А. Использование начинающим учителем биологии контекстных заданий при контроле сформированности ЗОЖ обучающихся / А.А. Кемешева, Е.Н. Потапкин, Д.Р. Таирова // Современные наукоёмкие технологии. - 2021. - № 10. - С. 143-148.
6. Маковеева О.С. Методические условия формирования здорового образа жизни школьников в системе лабораторных работ раздела «Человек и его здоровье» / О.С. Маковеева, С.Н. Гостяева // Школа науки. - 2020. № 7 (32). - С. 55-57.

An Integrative Approach to the Application of Health-Saving Technologies in the Advanced Biology Course for 9th Grade of Secondary School: Methodological Solutions in the Context of the FSES

Dzhabir G. Dzhabrailov

Postgraduate Student,
State University of Education,
105005, 10As1, Radio str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: dzhabir.dzhabrailov@yandex.ru

Tat'yana M. Efimova

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Methods of Teaching Chemistry, Biology, Ecology and Geography,
State University of Education,
105005, 10As1, Radio str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: efimova.tatyana@yandex.ru

Abstract

The article analyzes the current state of integration of health-saving technologies into school biological education. The authors note the insufficient connection between theoretical knowledge of

biology and the formation of practical healthy lifestyle skills among adolescents. Particular attention is paid to the advanced biology course for the 9th grade. The introduction of health-saving technologies into the biology educational process in the 9th grade with advanced study of the material in the context of the FSES is proposed.

For citation

Dzhabrailov D.G., Efimova T.M. (2026) Integrativnyy podkhod k primeneniyu zdorov'esberegayushchikh tekhnologiy v kurse uglublennogo izucheniya biologii 9-kh klassov obshcheobrazovatel'noy shkoly: metodicheskie resheniya v kontekste FGOS [An Integrative Approach to the Application of Health-Saving Technologies in the Advanced Biology Course for 9th Grade of Secondary School: Methodological Solutions in the Context of the FSES]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 45-54. DOI: 10.34670/AR.2026.52.17.039

Keywords

Health-saving technologies, integrative approach, healthy lifestyle, methodology, risk management, research methodology, public policy.

References

1. Abdullina, V. A. (2019). Formirovaniye valeologicheskoy kultury uchashchikhsya 9-kh klassov sredstvami zdorovyyesberegayushchikh tekhnologiy na urokakh biologii [Formation of valeological culture of 9th grade students by means of health-saving technologies in biology lessons]. Obrazovatelnyy almanakh, (6 (20)), 102-105.
2. Babicheva, I. V. (2014). Fizkulturno-ozdorovitelnyye tekhnologii na zanyatiyakh po fizicheskomu vospitaniyu [Physical culture and health-improving technologies in physical education classes]. Molodoy uchenyy, (18), 65-67.
3. Buldakova, N. B. (2024). Metodicheskiye aspekty formirovaniya predstavleniy shkolnikov o zdorovom obraze zhizni i kulture zdorovya v razdele biologii 9 klassa s uchetom obnovlennogo FGOS OOO [Methodological aspects of forming schoolchildren's ideas about a healthy lifestyle and health culture in the 9th grade biology section, taking into account the updated Federal State Educational Standard]. Vestnik ShGPU, (2 (62)). Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-aspekty-formirovaniya-predstavleniy-shkolnikov-o-zdorovom-obraze-zhizni-i-kulture-zdorovya-v-razdele-biologii-9
4. Efremova, M. D., & Sofronov, R. P. (2021). Formirovaniye i razvitiye motivatsii k zdorovomu obrazu zhizni u obuchayushchikhsya v shkolnom kurse biologii (na primere razdela «Chelovek i yego zdorovye») [Formation and development of motivation for a healthy lifestyle among students in the school biology course (on the example of the section "Man and His Health")]. Uchenyye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta, (4 (93)), 174-176.
5. Kemesheva, A. A., Potapkin, E. N., & Tairova, D. R. (2021). Ispolzovaniye nachinayushchim uchitelem biologii kontekstnykh zadaniy pri kontrole sformirovannosti ZOZh obuchayushchikhsya [The use of contextual tasks by a novice biology teacher in monitoring the formation of a healthy lifestyle in students]. Sovremennyye naukoyemkiye tekhnologii, (10), 143-148.
6. Makoveyeva, O. S., & Gostyayeva, S. N. (2020). Metodicheskiye usloviya formirovaniya zdorovogo obraza zhizni shkolnikov v sisteme laboratornykh rabot razdela «Chelovek i yego zdorovye» [Methodological conditions for forming a healthy lifestyle among schoolchildren in the system of laboratory work in the section "Man and His Health"]. Shkola nauki, (7 (32)), 55-57.

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

УДК 378.147 **DOI: 10.34670/AR.2026.22.89.005**

Применение мультимодального подхода к формированию адаптивных речевых механизмов обучающихся технологического вуза. Этап II

Новикова Алевтина Александровна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Институт Радиоэлектроники и Информатики,
Российский Технологический Университет МИРЭА,
119454, Российская Федерация, Москва, пр-кт Вернадского, 78;
e-mail: novikova_aa@mirea.ru

Давтян Анаит Гагиковна

Кандидат филологических наук, доцент,
Институт Радиоэлектроники и Информатики,
Российский Технологический Университет МИРЭА,
119454, Российская Федерация, Москва, пр-кт Вернадского, 78;
e-mail: davtyan@mirea.ru

Устюжанина Мария Владимировна

Ассистент кафедры иностранных языков,
Институт Радиоэлектроники и Информатики,
Российский Технологический Университет МИРЭА,
119454, Российская Федерация, Москва, пр-кт Вернадского, 78;
e-mail: ustyuzhanina@mirea.ru

Аннотация

В этой работе мы продолжили тему адаптивного обучения английскому языку на основе мультимодального подхода со стороны лингвистики, психолингвистики и лингвострановедения. В приведенной статье уделяется большое внимание изучению влияния когнитивных способностей студентов в процессе обучения адаптивному использованию иностранного языка. При этом нами раскрываются такие понятия, как когнитивность, когнитивная нагрузка, когнитивный резерв – как ресурс отсроченной компенсации когнитивных функций, когнитивные способности и связи разных частей мозга, тренинг, речевой рефлекс, речевая деятельность, речевой процесс, речевой механизм, речевая адаптация, адаптивная речь, мозговая активность и ее положительное влияние на здоровье человека и продолжительность жизни. С позиции лингвострановедческого аспекта, отмечено существенное влияние на одну из важнейших регулятивных функций, которое выполняет микросистема языка – речевой этикет. Знание речевого этикета страны изучаемого языка позволяет студентам глубже адаптироваться в

определенных нормах социального поведения. На практических занятиях в Московском Технологическом Университете МИРЭА студентами первого курса направления ИИИ отрабатывались задания с задействованием различных каналов восприятия для формирования у обучающихся адаптивных речевых механизмов. Предлагается отчет о проделанной работе.

Для цитирования в научных исследованиях

Новикова А.А., Давтян А.Г., Устюжанина М.В. Применение мультимодального подхода к формированию адаптивных речевых механизмов обучающихся технологического вуза. Этап II // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 55-61. DOI: 10.34670/AR.2026.22.89.005

Ключевые слова

Мультимодальный подход, речевая адаптация, когнитивный резерв, межкультурная коммуникация, автоматизация речевой деятельности, адаптивная речь, когнитивные способности.

Введение

В современную эпоху глобализации и широкого применения цифровых технологий компетенции владения иностранным языком приобретают все большую важность для выпускников вузов нашей страны. Однако на практике недавние выпускники часто не показывают достаточный уровень владения иностранным языком, не могут вести диалог, не демонстрируют понимание речи собеседника на слух в реальных профессиональных ситуациях. По нашему мнению, одной из причин указанных выше проблем является низкая адаптивность речевых механизмов выпускников – отсутствие способности переключаться между различными стилями общения, использовать различные модусы коммуникации, а также отсутствие навыка адаптироваться к темпу речи собеседника, изменчивым условиям восприятия. В предыдущей статье «Применение мультимодального подхода к формированию адаптивных речевых механизмов обучающихся технологического вуза. Этап I» [Новикова, 2025] нами рассматривалось внедрение мультимодального подхода в процесс обучения английскому языку в технологическом вузе МИРЭА с целью повышения эффективности формирования навыков говорения, аудирования, чтения и письма. Нами было отмечено, что мультимодальный подход позволяет задействовать в процессе обучения визуальный, аудиальный и кинетический каналы восприятия, мультимедийные ресурсы. Нами был сделан вывод, что мультимодальный подход обладает высоким потенциалом для развития языковых навыков и повышения коммуникативной компетенции студентов вуза.

В учебном процессе все чаще используются мультимедийные ресурсы, такие как видеоуроки, мультимедийные тексты, инфографика, мобильные приложения. Однако вопрос влияния мультимодального подхода на процесс формирования адаптивных речевых механизмов у студентов остается недостаточно изученным. Таким образом, целью настоящего исследования является рассмотрение специфики обучения каждому из четырех ключевых навыков (аудированию, говорению, чтению и письму) студентов технологического вуза с применением мультимодальных средств, а также краткий анализ того, какие адаптивные речевые механизмы при этом формируются.

Основная часть

С целью формирования адаптивных речевых механизмов рассмотрим мультимодальный подход с позиций лингвистики, психолингвистики и в лингвострановедческом аспекте для становления речевой адаптации студентов. Основные навыки, такие как аудирование, говорение, чтение и письмо, у студентов должны быть доведены до автоматизма. Адаптивная речь на основе отработанных реакций речевого механизма достигается, когда на любой вопрос, на любую ситуацию уже сформирован речевой ответ в голове, уже «крутится на языке» или автоматически двигается карандаш в руке. При этом проявляется когнитивная способность с задействованием различных частей головного мозга. Например, для автоматического письма отрабатывает его моторная часть, для навыка говорения развивается моторика языка и губ говорящего. При этом, реакция должна быть молниеносной, автоматической.

При разработке технических идей бывает необходимость связи с иностранными учеными. При этом нужно владеть специальными терминами и уметь бегло, и свободно общаться на иностранном языке. Студенты технических специальностей, несомненно, нуждаются в развитии адаптивной речи. Разнообразные коммуникативные ситуации могут возникать в процессе профессиональной деятельности будущих специалистов. Бывают необходимы консультации и уточнения при понимании и объяснении технических процессов. Адаптивная речь необходима при проведении презентаций проектов и ответов на вопросы слушателей. При этом так же необходима правильная реакция на непонимание иностранной аудитории. Развитие мозговой деятельности, способностей задействования различных частей мозга, здоровый образ жизни способствуют профилактике когнитивных нарушений, помогают здоровью и продлевают жизнь. В подходе формирования адаптивной речи у студентов необходимы различные мультимодальные задачи и упражнения, включающие все возможные подходы, в том числе и мультимедийные. Такие упражнения повышают когнитивные ресурсы и способствуют накапливанию когнитивного резерва, особенно у молодых студентов.

Мы используем различные аспекты мультимодального подхода, одной из них является современная лингвистика и психолингвистика, изучающие говорящего человека и его речевую деятельность. С этой стороны мы изучаем речевой процесс, как конкретную реализацию системы возможностей речевого механизма человека. Даже при хорошем знании иностранного языка все еще необходимо развивать речевой процесс, чтобы он стал адаптивным. При рассмотрении процесса адаптации мы различаем понятие и смысл. После, на основе потенциальной системы возможностей, включается в работу речевой механизм для реализации в конкретной ситуации и задействуется речевой процесс. При этом, речевой механизм не является какой-то заранее заданной системой. Он формируется в процессе освоения языка, как родного и развивается в деятельности, обретая свойство рабочего языка. Речевой процесс формируется согласно ситуации, в одном случае есть консультации, в другом – ответы на вопросы, в процессе проектирования, при согласовании идей. Речь всегда соотносится с адресатом при диалоге, в обращении и корректируется в процессе общения.

Таким образом, адаптация есть встроенное свойство речевой деятельности. Адаптация не рассматривается как дополнительный навык, но как приобретенное свойство, на уровне приобретенного рефлекса и достигается практическими тренировками. Адаптивность речевого механизма выражается в процессе речевого общения. Говорящий постоянно автоматически соотносит создаваемое им высказывание с условиями и ходом необходимого выражения деятельности, корректируя свое высказывание по ходу, по мере необходимости. При этом, задействуются механизмы самокоррекции, уточнения и производится постоянный мониторинг

понимания, как себя, так и собеседника. Во время обмена информацией возникают паузы, бывает необходимость перефразирования и уточнения. Именно такие приемы общения являются показателями развивающейся речевой адаптивности. Таким образом, заметно, что формирование речевой деятельности возможно лишь в условиях ее практического, необходимого применения. Речевая деятельность тесно связана с предметными действиями и опирается на них.

Существует подход к формированию адаптивной речи под названием лингвострановедческий аспект. Он выражается в изучении социолингвистических характеристик иностранного языка на основе знакомства со страной, его носителем. При этом производится обучение устному разговорному общению в разных речевых жанрах, как микродиалоги, миниатюры, стереотипы и в различных формах речевого этикета. Учебный процесс речевой адаптации организуется так, чтобы активизировать тот языковой и речевой материал, который обеспечил бы коммуникативные потребности студентов в ситуациях повседневного общения, связанные со страной пребывания, носителем иностранного языка. В рассматриваемом нами аспекте, в речевом взаимодействии участников коммуникации, одну из важнейших регулятивных функций выполняет микросистема языка – речевой этикет. В области этикета допускаются серьезные ошибки. Они чаще вызваны несовпадением моделей речевого поведения, речевых реакций в этикетных ситуациях. Нельзя полностью игнорировать такие высокочастотные бытовые ситуации, как: «В магазине», «В банке», «На вокзале», так как в них проявляются стандартизированные нормы социального поведения, определяемые представлением о шаблоне поведения, которое ожидается от человека в данной ситуации.

Психолингвистика является подходом более глубоким. Она образовалась на стыке двух наук, филологии и психологии. Психолингвистика характеризуется индивидуально-психологическим подходом. В системе психологических наук психолингвистика рассматривается как ее неотъемлемая часть. Этот подход глубже проникает в такие аспекты речи, как коммуникация, пауза, тема, интонация и другое. Данный подход помогает в решении ряда практических задач, которые казались нерешаемыми при использовании традиционных подходов. Этот подход позволяет решать проблему когнитивных требований, возникающих в процессе беседы перед участниками диалога, помогает анализу составляющих разговора с точки зрения психолингвистики понимать структуру разговора и ключевые когнитивные процессы. Поэтому этот подход касается частных случаев и подходит для студентов, уже владеющих несколькими языками.

Для проверки эффективности применения мультимодального подхода к обучению английскому языку студентов технологического вуза на практике нами были разработаны и апробированы задания, задействующие четыре основных вида речевой деятельности и включающие в себя мультимодальный компонент. Нижеприведенные задания задействуют различные каналы восприятия, тем самым способствуя формированию у обучающихся адаптивных речевых механизмов.

В исследовании приняли участие студенты первого курса направления Институт Искусственного Интеллекта (ИИИ). С целью обучения навыку аудирования нами использовалось короткое видео о новых инженерных технологиях с добавлением субтитров, с возможностью регулирования скорости воспроизведения. В задачи студентов входило: прослушивание фрагмента без субтитров, выписывание ключевых терминов. Далее повторное прослушивание с субтитрами, проверка себя. Данное задание способствовало развитию компенсаторных стратегий понимания. Как отмечает Р. Майер в рамках когнитивной теории мультимедийного обучения, одновременная обработка информации через различные каналы

восприятия способствует более эффективному усвоению материала и снижению избыточной когнитивной нагрузки обучающихся [Mayer, 2005].

При обучении говорению в ходе занятия нами применялся такой вид деятельности, как фото-интервью. Студенты были поделены на пары. Каждой паре преподаватель выдавал изображение одного из высокотехнологичных устройств, например, изображение 3D принтера, дрона, робота-пылесоса. Задачей одного из студентов было задавать одногруппнику вопросы о возможностях данного оборудования, второй студент выступал в роли эксперта и отвечал на поставленные вопросы. В процессе выполнения задания студенты вынуждены были подбирать лексические средства согласно ситуации, уточнять смысл высказывания и корректировать собственную речь. Было отмечено, что использование подобных заданий способствовало развитию адаптивности речи и формированию навыков коммуникативного взаимодействия.

При работе с навыком чтения на английском языке студентам предлагался мультимодальный технический текст с возможностью сканирования QR-кода, ведущего к кратким видеоинструкциям. Работа с мультимодальным текстом предполагает переключение обучающихся между различными знаковыми системами – вербальной, визуальной и аудиальной, что способствовало формированию гибкости когнитивных процессов. Внедрение мультимедийных элементов в процесс обучения позволяет повысить уровень понимания текста.

С целью формирования навыка письма на изучаемом языке студентам было предложено написание эссе (250-300 слов) на тему влияния современных технологий на нашу повседневную жизнь и создать инфографику на основе выделенных идей. Завершающим этапом занятия было создание презентации. Создание письменного текста с последующей визуализацией его содержания в виде инфографики способствовало более глубокой обработке информации, а перевод текста из одной знаковой системы в другую способствовал формированию когнитивной гибкости. Необходимость представления результатов в устной форме оказала влияние на развитие навыка адаптации речи к аудитории и коммуникативной ситуации.

Таким образом, в ходе занятия нами было отмечено, что использование заданий, предполагающих задействование различных каналов восприятия информации, позволяет активировать когнитивные ресурсы обучающихся, способствует развитию стратегий самокоррекции и адаптации речи к коммуникативной ситуации.

Заключение

В научном мире учеными различных стран прилагаются усилия к изучению когнитивных способностей человека. Мы рассмотрели когнитивный профиль мультимодального подхода к формированию адаптивных речевых механизмов, речевой деятельности, адаптивной речи, речевой адаптации студентов при изучении английского языка. Адаптивная речь – это автоматический, молниеносный, можно сказать, приобретенный речевой рефлекс. Нами был рассмотрен механизм формирования адаптивной речи со стороны лингвистики, психолингвистики и аспекта страноведения.

В заключении, также, можно сказать, что когнитивность – это мозговая деятельность молниеносных, автоматических реакций на раздражители. Мы рассмотрели способность задействовать различные части мозга, разные когнитивные ресурсы и резервы. Нами было установлено, что когнитивные резервы имеют свойство к накоплению, особенно у молодых людей. Также мы выяснили, что существует тренинг укрепления и расширения когнитивного резерва при развитии мозга, мозговой деятельности и реакций. Тренинг подразумевает углубление изучения английского языка путем заучивания стихов и текстов, запоминания слов

в контексте ассоциаций и образов.

Таким образом, изучение иностранного языка способствует поддержанию когнитивного здоровья и продлевает жизнь.

Библиография

1. Жидкова Ю.Б. Речевая адаптация в лингвострановедческом аспекте на начальном этапе обучения русскому языку иностранцев // Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 9. С. 56-61.
2. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
3. Новикова А.А. Применение мультимодального подхода к формированию адаптивных речевых механизмов обучающихся технологического вуза. Этап I // Научные исследования и разработки 2025: сборник статей II международной научно-практической конференции. Пенза, 2025. С. 132-136.
4. Свирчевский Д.А. Мультимодальный подход Г. Кресса и Т. Ван Левена: чтение визуальных образов (реферат) // МЕТОД: Московский ежегодник трудов из общественных дисциплин. М., 2022. Вып. 12. Т. 2, № 2. С. 159-175.
5. Скворцова И.А. Мультимодальность и ее влияние на снижение когнитивной нагрузки при восприятии учебной информации студентами вуза // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 3. С. 327-332.
6. Kress G. Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010. 212 p.
7. Mayer R.E. Cognitive theory of multimedia learning // The Cambridge handbook of multimedia learning. Cambridge University Press, 2005. P. 31-48.
8. Volpe G., Gori M. Multisensory Interactive Technologies for Primary Education: From science to technology // Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 4. Article 36.

Application of the Multimodal Approach to the Formation of Adaptive Speech Mechanisms in Students of a Technological University. Stage II

Alevtina A. Novikova

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages,
Institute of Radioelectronics and Informatics,
MIREA – Russian Technological University,
119454, 78, Vernadsky ave., Moscow, Russian Federation;
e-mail: novikova_aa@mirea.ru

Anahit G. Davtyan

PhD in Philology, Associate Professor,
Institute of Radioelectronics and Informatics,
MIREA – Russian Technological University,
119454, 78, Vernadsky ave., Moscow, Russian Federation;
e-mail: davtyan@mirea.ru

Mariya V. Ustyuzhanina

Teaching Assistant, Department of Foreign Languages,
Institute of Radioelectronics and Informatics,
MIREA – Russian Technological University,
119454, 78, Vernadsky ave., Moscow, Russian Federation;
e-mail: ustyuzhanina@mirea.ru

Abstract

In this work, we continued the topic of adaptive teaching of English based on a multimodal approach from the perspective of linguistics, psycholinguistics and linguistic-cultural studies. The presented article pays great attention to studying the influence of students' cognitive abilities in the process of teaching adaptive use of a foreign language. At the same time, we reveal such concepts as cognition, cognitive load, cognitive reserve – as a resource for delayed compensation of cognitive functions, cognitive abilities and connections between different parts of the brain, training, speech reflex, speech activity, speech process, speech mechanism, speech adaptation, adaptive speech, brain activity and its positive impact on human health and life expectancy. From the perspective of the linguistic-cultural aspect, the significant influence on one of the most important regulatory functions performed by the microsystem of language – speech etiquette – is noted. Knowledge of the speech etiquette of the country of the target language allows students to adapt more deeply to certain norms of social behavior. In practical classes at MIREA – Moscow Technological University, first-year students of the IIA (Information and Intelligent Technologies) direction practiced tasks involving various channels of perception to form adaptive speech mechanisms in students. A progress report is proposed.

For citation

Novikova A.A., Davtyan A.G., Ustyuzhanina M.V. (2026) Primeneniye mul'timodal'nogo podkhoda k formirovaniyu adaptivnykh rechevykh mekhanizmov obuchayushchikhsya tekhnologicheskogo vuza. Etap II [Application of the Multimodal Approach to the Formation of Adaptive Speech Mechanisms in Students of a Technological University. Stage II]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 55-61. DOI: 10.34670/AR.2026.22.89.005

Keywords

Multimodal approach, speech adaptation, cognitive reserve, intercultural communication, automation of speech activity, adaptive speech, cognitive abilities.

References

1. Kress, G. (2010). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. Routledge.
2. Leontiev, A. A. (1969). Yazyk, rech, rechevaya deyatelnost [Language, speech, and speech activity]. Prosveshchenie.
3. Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. In The Cambridge handbook of multimedia learning (pp. 31-48). Cambridge University Press.
4. Novikova, A. A. (2025). Primenenie multimodalnogo podkhoda k formirovaniyu adaptivnykh rechevykh mekhanizmov obuchayushchikhsya tekhnologicheskogo vuza. Etap I [Application of the multimodal approach to the formation of adaptive speech mechanisms in students of a technological university. Stage I]. In Nauchnye issledovaniya i razrabotki 2025 (pp. 132-136). Penza.
5. Skvortsova, I. A. (2024). Multimodalnost i ee vliyanie na snizhenie kognitivnoy nagruzki pri vospriyatii uchebnoy informatsii studentami vuza [Multimodality and its impact on reducing cognitive load in university students' perception of educational information]. Modern Problems of Science and Education, (3), 327-332.
6. Svirchevsky, D. A. (2022). Multimodalnyy podkhod G. Kressa i T. Van Levena: chtenie vizualnykh obrazov (referat) [G. Kress and T. van Leeuwen's multimodal approach: Reading visual images (review)]. METOD: Moscow Yearbook of Social Sciences, 12(2), 159-175.
7. Volpe, G., & Gori, M. (2019). Multisensory interactive technologies for primary education: From science to technology. Frontiers in Psychology, 4, Article 36.
8. Zhidkova, Y. B. (2013). Rechevaya adaptatsiya v lingvostranovedcheskom aspekte na nachalnom etape obucheniya russkomu yazyku inostrantsev [Speech adaptation in the linguistic and cultural aspect at the initial stage of teaching Russian to foreign students]. Linguistics and Intercultural Communication, (9), 56-61.

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

УДК 378.147 **DOI: 10.34670/AR.2026.65.79.006**

Визуальные стимулы для формирования профессиональной коммуникации и правовой культуры курсантов

Зорина Елена Михайловна

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры гражданского права и процесса,
Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики,
190103, Российская Федерация,
Санкт-Петербург, Лермонтовский пр., 44, литера А;
e-mail: zorinaem@bk.ru

Аннотация

Статья посвящена теоретическому обоснованию и методическому проектированию инновационной педагогической технологии КРОП-кейс (коммуникативный рефлексивный образный проективный кейс) для формирования профессиональной коммуникативной компетентности курсантов. Актуальность исследования обусловлена противоречием между объективной потребностью в офицерах, владеющих навыками диалога, эмпатии и переговоров, и традиционной ориентацией системы подготовки преимущественно на развитие «жестких» навыков. В статье вводится понятие КРОП-кейса как дидактического конструкта, ядром которого выступает визуальная репрезентация коммуникативного акта, а целью — развитие способности к анализу структуры, стратегий и барьеров профессионального общения. Автором разработана типология визуальных стимулов (документальная и художественная фотография, кадры из фильмов, живопись, изображения, созданные с помощью искусственного интеллекта), репрезентирующих ключевые ситуации служебной деятельности: от допроса и переговоров до субординационного общения и товарищеской поддержки. Предложен и алгоритмизирован пятиэтапный процесс работы с кейсом, включающий перцептивно-диагностический, аналитико-герменевтический, интерактивно-моделирующий, рефлексивно-оценочный и трансформационно-проективный этапы. Представлена система педагогических опор, обеспечивающих последовательное формирование коммуникативной рефлексии и эмпатии.

Для цитирования в научных исследованиях

Зорина Е.М. Визуальные стимулы для формирования профессиональной коммуникации и правовой культуры курсантов // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 62-72. DOI: 10.34670/AR.2026.65.79.006

Ключевые слова

КРОП-кейс, визуальные стимулы, коммуникативная компетентность, профессиональная коммуникация, педагогическое проектирование, правовая культура, курсанты, эмпатия.

Введение

Профессиональная деятельность сотрудников силовых структур – это непрерывный процесс коммуникации: переговоры с преступниками, допросы подозреваемых, взаимодействие с гражданскими лицами в экстремальных ситуациях, работа в малых группах, субординационное общение по вертикали «начальник – подчинённый» и горизонтальное взаимодействие с сослуживцами. Эффективность выполнения служебно-боевых задач напрямую зависит от уровня сформированности коммуникативной компетентности офицера. Между тем, традиционная система подготовки в силовых вузах исторически ориентирована на формирование преимущественно «жёстких» навыков (hard skills) – огневой, физической, тактико-специальной подготовки, тогда как «мягкие» навыки (soft skills), включающие коммуникацию, эмпатию, рефлексию, критическое мышление остаются на периферии образовательного процесса. Командно-административная модель общения, транслируемая курсантам как единственно возможная, порождает коммуникативную ригидность, неспособность к диалогу в нестандартных ситуациях, трудности в установлении психологического контакта с различными категориями граждан.

Актуальность исследования определяется необходимостью разрешения ряда противоречий:

– Между объективной потребностью с в офицерах, владеющих навыками профессиональной коммуникации (переговоры, конфликтологическая компетентность, межкультурное взаимодействие), и отсутствием системных педагогических технологий, направленных на их формирование.
– Между высокой конфликтогенностью и стрессогенностью профессиональной коммуникации в силовых структурах и недостаточным развитием у курсантов эмпатических способностей, позволяющих понимать эмоциональное состояние собеседника и выбирать адекватные коммуникативные стратегии.
– Между доказанной эффективностью визуальных и проективных методов в развитии коммуникативной рефлексии и отсутствием адаптированных методик их использования в условиях строго регламентированной образовательной среды силовых вузов.
– Между необходимостью формирования у курсантов навыков анализа коммуникативных ситуаций «здесь и сейчас» и дефицитом дидактических инструментов, моделирующих многомерность, контекстуальность и субъектность профессионального общения.

Научная новизна представленного исследования заключается в следующем:

1. Введено и теоретически обосновано понятие «КРОП-кейс» (коммуникативный рефлексивный образный проективный кейс) как самостоятельного дидактического конструкта, интегрирующего потенциал коммуникативной теории, герменевтического анализа визуальных текстов и проективно-рефлексивной педагогики..

2. Разработана типология визуальных стимулов для КРОП-кейсов, репрезентирующих ключевые коммуникативные ситуации профессиональной деятельности сотрудников силовых структур. Источниками визуального материала выступают: документальная и художественная фотография, кадры из отечественных и зарубежных фильмов о правоохранительной деятельности, репродукции картин исторического и батального жанра, социальная реклама, а также специально созданные с помощью искусственного интеллекта (ИИ) изображения, в том числе метафорические ассоциативные карты (МАК).

3. Предложен и алгоритмизирован пятиэтапный процесс работы с КРОП-кейсом (перцептивно-диагностический, аналитико-герменевтический, интерактивно-моделирующий,

рефлексивно-оценочный, трансформационно-проективный), который обеспечивает последовательное формирование коммуникативной компетентности через механизмы идентификации с участниками коммуникации, деконструкции коммуникативных стратегий, эмпатического слушания и проектирования альтернативных моделей общения.

4. Создана и систематизирована система педагогических опор для каждого этапа работы с КРОП-кейсом, адаптированная к специфике коммуникативной подготовки в силовых вузах (анализ вербальных и невербальных средств, позиционный анализ, рефлексия коммуникативных барьеров, тренинг эмпатического слушания).

5. Впервые в отечественной педагогике обоснована дидактическая модель «коммуникативного портрета» как результата работы с КРОП-кейсом – комплексной характеристики коммуникативной ситуации, включающей анализ позиций участников, их коммуникативных целей, используемых стратегий, невербальных проявлений, эмоционального фона и коммуникативных барьеров.

Цель исследования – теоретическое обоснование и методическое проектирование модели КРОП-кейса с использованием визуальных стимулов как инновационной педагогической технологии формирования профессиональной коммуникативной компетентности и эмпатии курсантов силовых вузов.

Обзор отечественной и зарубежной литературы по теме исследования

Проблема формирования коммуникативной компетентности в силовых структурах находится на пересечении теории коммуникации, юридической психологии, конфликтологии и педагогики профессионального образования.

В зарубежной традиции фундаментальное значение имеют работы П. Вацлавика [Вацлавик, Бивин, Джексон, 2000], сформулировавшего аксиомы человеческой коммуникации, в том числе постулат о неизбежности коммуникации («нельзя не общаться»), что особенно значимо для понимания специфики профессионального общения сотрудников силовых структур, вынужденных вступать в коммуникацию в любых условиях. Теория коммуникативных актов Дж. Остина [Остин, 1999] позволяет анализировать речь сотрудника силовых структур как перформативное высказывание, меняющее социальную реальность (приказ, предупреждение, требование). Исследования М. Аргайла [Аргайл, 2003] в области невербальной коммуникации создают методологическую базу для анализа визуальных репрезентаций общения. В контексте профессиональной подготовки сотрудников полиции значимы работа Т. Ньюберна (Newburn T.) [Newburn, 2012], обосновывающего необходимость тренингов коммуникативной компетентности для снижения уровня конфликтности и применения силы. Методология «процедурной справедливости» (Т. Тайлер (Tyler T.) [Tyler, 2021]) демонстрирует прямую зависимость легитимности правоохранительных органов от качества коммуникации сотрудников с гражданами. Герменевтический подход к анализу визуальных образов права развивает Р.К. Шервин (Sherwin RJ) [Sherwin, 2012-2013], чьи идеи о «визуальной юриспруденции» могут быть экстраполированы на подготовку специалистов, ежедневно взаимодействующих с визуально кодируемыми правовыми смыслами.

В отечественной науке теория коммуникативной компетентности разрабатывалась Ю.Н. Емельяновым [Емельянов, 2010], Л.А. Петровской [Петровская, 1989]. Применительно к деятельности сотрудников силовых структур проблемы профессиональной коммуникации

исследуются В.П. Илларионовым [Илларионов, 1993] (коммуникация в следственной деятельности), А.И. Папкиным [Папкин, 2006] (переговорный процесс в экстремальных ситуациях), В. Я. Кикотем и А.М. Столяренко [Кикоть и др., 2004] (юридическая педагогика). Психологические аспекты коммуникативной компетентности сотрудников ОВД изучает И.Б. Лебедев [Лебедев, Цветков, 2003], подчёркивая значимость эмпатии и рефлексии в профессиональном общении. Визуальные методы в юридическом образовании и правовом воспитании рассматриваются Е.Ю. Калининой [Калинина, 2017]. Однако, как показал анализ, большинство исследований ориентированы либо на теоретическое осмысление феномена коммуникативной компетентности, либо на тренинговые формы её развития в системе повышения квалификации. Педагогические технологии, интегрирующие визуальные стимулы и проективно-рефлексивные методы в образовательный процесс силовых вузов на этапе первичной подготовки, практически не разработаны.

Анализ литературы выявил следующие пробелы:

– Отсутствие дидактических моделей, специально ориентированных на формирование коммуникативной компетентности курсантов силовых вузов с использованием визуальных репрезентаций профессионального общения.
– Неразработанность методики анализа визуальных источников (фотографий, кадров из фильмов, живописи) как текстов, содержащих информацию о коммуникативных стратегиях, позициях участников и эмоциональном фоне взаимодействия.
– Дефицит диагностического инструментария для оценки уровня сформированности профессиональной коммуникативной рефлексии у курсантов.
– Отсутствие компаративных исследований эффективности различных методов формирования коммуникативной компетентности в условиях силового вуза.

Методологическая база исследования

Методологическую основу исследования составляет синтез трёх взаимодополняющих подходов:

– Коммуникативный подход. Профессиональная деятельность сотрудников силовых структур рассматривается как система коммуникативных актов, реализуемых в различных контекстах. Коммуникативная компетентность понимается как интегративное качество личности, включающее: а) когнитивный компонент (знание норм и правил профессиональной коммуникации, понимание коммуникативных стратегий); б) эмоционально-волевой компонент (эмпатия, толерантность к неопределённости, эмоциональная саморегуляция); в) поведенческий компонент (владение вербальными и невербальными средствами, гибкость коммуникативных тактик). КРОП-кейс моделирует коммуникативную ситуацию, требуя от курсанта её деконструкции и рефлексивной оценки.
– Герменевтический подход. Визуальный источник (фотография, кадр из фильма, картина) рассматривается как текст, несущий многозначную информацию о коммуникативном акте. Задача курсанта – осуществить герменевтическую интерпретацию этого текста: понять мотивы и цели участников, реконструировать их внутренний мир, выявить явные и скрытые смыслы их вербальных и невербальных проявлений. Герменевтический круг («понимание целого через части и частей через целое») реализуется в движении от отдельных реплик и жестов к пониманию коммуникативной ситуации в целом.
– Проективно-рефлексивный подход. Визуальный стимул выступает проективным

материалом, актуализирующим субъективный опыт курсанта, его ценностные установки и имплицитные модели профессионального общения. Рефлексия как «остановка» спонтанного коммуникативного поведения и анализ его оснований является ключевым механизмом развития коммуникативной компетентности. В КРОП-кейсе рефлексия организована на трёх уровнях: а) рефлексия содержания (что я вижу в ситуации); б) рефлексия способа (как я это интерпретирую, на основании каких критериев оцениваю); в) рефлексия собственных коммуникативных установок и барьеров.

В качестве методов использовались: теоретический анализ философской, психологической, педагогической и коммуникативной литературы; метод моделирования (проектирование структуры КРОП-кейса, типологии визуальных стимулов и алгоритма работы); метод классификации (систематизация педагогических опор и коммуникативных ситуаций); герменевтический анализ визуальных текстов; проективные техники (незавершённые диалоги, реконструкция коммуникативных актов); рефлексивные практики (позиционный анализ, самоотчёты).

Результаты

1. Концептуализация КРОП-кейса.

КРОП-кейс (коммуникативный рефлексивный образный проективный кейс) определяется как дидактический конструкт, в котором:

– ядром выступает визуальная репрезентация коммуникативного акта (фотография, кадр из фильма, репродукция картины, коллаж, изображение, созданное ИИ), фиксирующая взаимодействие людей в контексте, релевантном профессиональной деятельности сотрудников силовых структур;
– целью является формирование коммуникативной компетентности через развитие способности к анализу, интерпретации и моделированию профессионального общения;
– механизмом развития выступает коммуникативная рефлексия – осознание структуры, стратегий и барьеров коммуникативного акта, а также собственных коммуникативных установок и стереотипов;
– средством – система проективных заданий, направленных на реконструкцию вербального и невербального содержания коммуникации, достраивание диалогов, анализ позиций участников.

2. Типология визуальных стимулов для КРОП-кейсов.

Отобрано и систематизировано 6 тематических блоков визуальных источников (по 8–10 изображений в каждом), репрезентирующих ключевые коммуникативные ситуации профессиональной деятельности сотрудников силовых структур:

Блок 1. «Допрос / Следственное действие».

Источники: кадры из фильмов «Дело Румянцева», «Мент», «Следователь Тихонов», «Холодное лето пятьдесят третьего»; фотографии следственной практики; репродукция картины Н.В. Неврева «Допрос» (1881) и специально созданные изображения для ИИ по промту (например, «Фотореалистичная кинематографичная сцена профессионального следственного действия в современной нейтральной допросной. Спокойная женщина-следователь в деловом костюме поддерживает уважительный зрительный контакт с задумчивым мужчиной-участником (30+). Рядом — адвокат. На столе: цифровой диктофон со светодиодом записи, документы, стакан воды. Мягкое освещение, акцент на эмоциональной сдержанности,

профессионализме и соблюдении процедуры. Стиль: современная юридическая драма».

Коммуникативный фокус: асимметрия статусов, психологическое воздействие, получение информации, противодействие, ложь и её индикаторы.

Блок 2. «Переговоры с преступником».

Источники: кадры из фильмов «Место встречи изменить нельзя», «Брат», «Спасение рядового Райана» (сцена с пленным), «Захват»; фотографии переговорного процесса специально созданные изображения для ИИ.

Коммуникативный фокус: установление контакта, управление агрессией, торг, поиск компромисса, тайминг, роль посредника.

Блок 3. «Задержание / Конфликтное взаимодействие».

Источники: кадры из фильмов «Свой среди чужих, чужой среди своих», «Бумер», «Антикиллер»; фотоматериалы с мест задержаний; репродукция картины В.Г. Перова «Суд Пугачёва» (фрагмент с противостоянием), И.Е. Репина «Арест пропагандиста» или специально созданные изображения для ИИ.

Коммуникативный фокус: вербальные и невербальные средства подавления сопротивления, эскалация и деэскалация конфликта, правомерность применения силы.

Блок 4. «Общение с потерпевшим / гражданским лицом».

Источники: кадры из фильмов «Ворошиловский стрелок», «Следователь», «Полицейский с Рублёвки»; фотографии работы сотрудников полиции с населением; социальная реклама МВД или специально созданные изображения для ИИ.

Коммуникативный фокус: эмпатическое слушание, поддержка, информирование, преодоление страха и недоверия.

Блок 5. «Субординационное общение (приказ – доклад)».

Источники: кадры из фильмов «Офицеры», «9 рота», «Турецкий гамбит»; фотографии строевых смотров, совещаний; репродукция картины А.И. Ладыженского «Военный совет» или специально созданные изображения для ИИ.

Коммуникативный фокус: формальные и неформальные аспекты субординации, точность и полнота доклада, обратная связь, инициатива.

Блок 6. «Товарищеская поддержка / Групповая сплочённость».

Источники: кадры из фильмов «В бой идут одни старики», «72 метра», «Грозовые ворота»; фотографии полевых выходов, минуты отдыха; репродукция картины Ю.М. Непринцева «Отдых после боя» или специально созданные изображения для ИИ.

Коммуникативный фокус: невербальная поддержка, эмоциональная регуляция, групповая идентичность, взаимопомощь.

3. Структура КРОП-кейса.

– Ядро: визуальный источник + краткая контекстная справка (время, место, участники, предшествующие события – минимально, для запуска проекции).
– Аналитический блок: система заданий на деконструкцию коммуникативного акта.
– Рефлексивный инструментарий: опоры для анализа собственных коммуникативных установок.
– Трансформационный блок: задания на проектирование альтернативных коммуникативных стратегий.

4. Алгоритм работы с КРОП-кейсом (пять этапов).

Этап 1. Перцептивно-диагностический.

Цель: первичное восприятие визуальной ситуации, фиксация спонтанной оценки,

диагностика исходного уровня коммуникативной компетентности. Содержание: курсанту предъявляется визуальный источник без комментариев. Задание: «Что происходит на этом изображении? Кто эти люди? Каковы их отношения? Эффективна ли их коммуникация?»

Педагогические опоры: «первое впечатление» (3–5 прилагательных, описывающих ситуацию) или синквейн; «шкала эффективности» (оценить успешность коммуникации от 1 до 10); «эмоциональная диагностика» (определить доминирующую эмоцию каждого участника); «кто виноват?» (спонтанное приписывание ответственности за коммуникативный сбой).

Этап 2. Аналитико-герменевтический.

Цель: детальный анализ коммуникативного акта – вербальных и невербальных средств, позиций участников, коммуникативных целей и барьеров. Содержание: курсанты последовательно «распаковывают» визуальный текст.

Задания: реконструируй диалог (напиши реплики каждого участника в данный момент); определи коммуникативные цели каждого участника (явные/скрытые); проанализируй невербальные средства (поза, жест, мимика, дистанция, взгляд); выяви коммуникативные барьеры (что мешает эффективному общению?); определи статусно-ролевые позиции и степень их асимметрии.

Педагогические опоры: «таблица коммуникативного анализа» (участник → цель → вербальные средства → невербальные средства → барьеры → эффективность); «схема невербалики» (графическая фиксация поз, жестов, дистанции); «расшифровка контекста» (что произошло за кадром, что будет дальше); «словарь манипулятивных приёмов» (карточка-подсказка).

Этап 3. Интерактивно-моделирующий.

Цель: развитие эмпатии и навыков децентрации через принятие роли и проживание коммуникативной ситуации. Содержание: курсанты «входят» в образ персонажей и воспроизводят/модифицируют коммуникацию.

Задания: ролевая игра «Повтори диалог» (точное воспроизведение предполагаемого диалога с опорой на визуальный ряд); ролевая игра «Измени стратегию» (модификация коммуникативного поведения одного из участников для достижения лучшего результата); «эмпатический репортаж» – монолог от лица одного из участников («Я чувствую… Я хочу… Я боюсь… Мне нужно…»); «зеркало» – один курсант воспроизводит позу и мимику персонажа, другой вербализует его состояние.

Педагогические опоры: «ролевая карта коммуникатора» (цель – ресурсы – ограничения – эмоциональный фон – допустимые/недопустимые средства); «техники активного слушания» (памятка); «Алгоритм установления контакта» (карточка).

Этап 4. Рефлексивно-оценочный.

Цель: осознание собственных коммуникативных установок, стереотипов, «слепых зон»; формирование адекватной самооценки коммуникативной компетентности. Содержание: перевод аналитического и эмпатического опыта в рефлексивный план.

Задания: «моя позиция» – письменный ответ: «С кем из участников я солидаризируюсь? Почему? Какие мои личные качества/опыт влияют на эту солидаризацию?»; «коммуникативный автопортрет» – самоанализ: «Как я обычно веду себя в подобных ситуациях? Мои сильные и слабые стороны как коммуникатора»; «барьеры моей коммуникации» – составление индивидуального перечня коммуникативных трудностей; «обратная связь» – взаимооценка курсантами коммуникативных стратегий друг друга в ходе ролевых игр.

Педагогические опоры: «рефлексивный экран» (Я увидел – Я подумал – Я почувствовал – Я

понял – Я сделаю); «шкала самооценки эмпатии»; «дневник коммуникативных наблюдений» (шаблон для ведения).

Этап 5. Трансформационно-проективный.

Цель: формирование готовности к конструктивной коммуникации в профессиональных ситуациях через проектирование оптимальных коммуникативных моделей. Содержание: курсанты создают «коммуникативный проект» – идеальную модель общения в заданной ситуации.

Задания: разработай алгоритм эффективной коммуникации в данной ситуации (пошаговый план); составь памятку для молодого специалиста «Как вести себя при… (допросе, переговорах, задержании, общении с потерпевшим)»; создай дидактический плакат/инфографику «10 ошибок коммуникации» или «5 приёмов установления контакта»; напиши сценарий учебного видеофильма по данной коммуникативной ситуации; предложи систему критериев оценки эффективности коммуникации для данного типа ситуаций.

Педагогические опоры: «конструктор коммуникативных приёмов» (набор карточек с техниками); «алгоритмический конструктор» (карточки-шаги); «критериальная матрица» (шаблон для разработки критериев); «Социальный плакат» (формат).

5. Пример КРОП-кейса «Допрос. Психологический контакт».

Визуальный стимул: кадр из кинофильма «Дело Румянцева» (1955, реж. И. Хейфиц). Сцена: следователь (лицо спокойное, доброжелательное, корпус слегка наклонён вперёд) и подследственный (напряжён, взгляд исподлобья, руки сцеплены). Средняя дистанция, нейтральный фон.

Контекстная справка: шофёр Саша Румянцев подозревается в хищении груза. Следователь ведёт допрос, пытаясь установить психологический контакт, а не просто получить признание.

Задания этапа 1: оцените эффективность коммуникации следователя (от 1 до 10); какое слово точнее всего описывает состояние подследственного / следователя?

Задания этапа 2: реконструируйте диалог (4–6 реплик с каждой стороны); заполните таблицу коммуникативного анализа для следователя и подследственного; проанализируйте невербальные сигналы следователя (поза, взгляд, дистанция); Какие из сигналов способствуют установлению контакта? Какие коммуникативные барьеры присутствуют в ситуации?

Задания этапа 3: ролевая игра: один курсант – следователь, другой – Румянцев. Задача следователя – добиться доверия и получить информацию о реальных обстоятельствах хищения; «Эмпатический репортаж» от лица Румянцева: «Я сижу в кабинете следователя… Я чувствую… Я боюсь… Мне нужно…».

Задания этапа 4: «Моя позиция»: кому из участников я симпатизирую? Почему? Как мой личный опыт и ценности влияют на это? «Коммуникативный автопортрет»: насколько я сам владею навыками установления психологического контакта? Что мешает?

Задания этапа 5: разработайте памятку «10 приёмов установления психологического контакта на допросе»; создайте инфографику «Невербальные маркеры доверия и лжи».

6. Диагностический инструментарий.

Для оценки эффективности КРОП-кейсов разработан комплекс диагностических методик: методика оценки коммуникативной рефлексии – анализ письменных интерпретаций визуальных ситуаций до и после цикла занятий (критерии: глубина анализа невербалики, способность к децентрации, адекватность оценки коммуникативных барьеров); шкала самооценки эмпатии (адаптированный вариант методики В.В. Бойко [Бойко, 1996]); кейс-метод – решение профессиональных коммуникативных задач с оценкой по критериям; карта наблюдения за коммуникативным поведением в ролевых играх.

Заключение

Проведённое исследование позволило обосновать и разработать инновационную педагогическую технологию – КРОП-кейс, интегрирующую потенциал коммуникативного, герменевтического и проективно-рефлексивного подходов. Впервые в отечественной педагогике визуальные репрезентации профессиональной коммуникации (кадры из фильмов, фотографии, живопись и изображения, созданные с помощью ИИ) рассмотрены не как иллюстративный материал, а как дидактический текст, требующий герменевтического анализа и рефлексивной интерпретации.

Научная новизна исследования заключается в операционализации понятия «КРОП-кейс» и его содержательном отграничении от смежных дидактических конструктов (традиционный кейс, СПОР-кейс); разработке типологии визуальных стимулов, репрезентирующих ключевые коммуникативные ситуации профессиональной деятельности сотрудников силовых структур; создании пятиэтапного алгоритма работы с КРОП-кейсом, обеспечивающего последовательное формирование коммуникативной компетентности; систематизации педагогических опор, адаптированных к задачам развития профессиональной коммуникативной рефлексии; обосновании «коммуникативного портрета» как дидактической единицы и результата аналитической деятельности курсанта.

Практическая значимость работы состоит в создании готового к внедрению методического комплекса, включающего: банк визуальных стимулов (6 тематических блоков, 50+ единиц) с методическими аннотациями; 12 разработанных КРОП-кейсов с полным дидактическим оснащением; диагностический инструментарий для мониторинга динамики коммуникативной компетентности; программу повышения квалификации для преподавателей силовых вузов «Визуальные методы в формировании коммуникативных навыков».

Перспективы дальнейших исследований видятся в следующих направлениях: создание цифровой платформы «Виртуальная коммуникативная лаборатория» с возможностью интерактивной работы с визуальными стимулами; разработка КРОП-кейсов на материале современных сериалов и документальной хроники, отражающих актуальные коммуникативные вызовы; изучение корреляции между уровнем сформированности коммуникативной компетентности и успешностью прохождения стажировки в силовых органах; адаптация технологии КРОП-кейс для других категорий обучающихся (судьи, адвокаты, сотрудники ФСИН).

Внедрение КРОП-кейсов в образовательный процесс силовых вузов открывает путь к преодолению «коммуникативного дефицита» в подготовке офицеров. Формируя способность к глубокому анализу коммуникативных ситуаций, эмпатическому пониманию собеседника и гибкому выбору коммуникативных стратегий, данная технология работает на стратегическую задачу – подготовку сотрудника силовых структур, способного не только применять властные полномочия, но и выстраивать диалог с обществом, укрепляя тем самым легитимность и авторитет правоохранительных институтов.

Библиография

1. Аргайл М. Психология счастья / Пер. с англ. 2-е изд. СПб.: Питер: Питер принт, 2003. 270 с.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Филинъ, 1996. 472 с.
3. Вацлавик П., Бивин Дж., Джексон Д. Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / Пер. с англ. А. Суворовой. М.: АПРЕЛЬ-Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2000. 311 с.

4. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. М.: Просвещение, 2010. 183 с.
5. Илларионов В.П. Переговоры с преступниками. М.: Инновация, 1993. 100 с.
6. Калинина Е.Ю. Визуальный образ права: анализ возможности применения нетрадиционных источников в истории государства и права в рамках подходов юридической герменевтики и семиотики: на примере картины «Богородица Католических королей» (Испания, конец XV в.) // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 31. С. 896-900.
7. Кикоть В.Я. и др. Юридическая педагогика / Под ред. В.Я. Кикотя, А.М. Столяренко. М.: ЮНИТИ: Закон и право, 2004. 895 с.
8. Лебедев И.Б., Цветков В.Л. Психология в правоохранительной деятельности. М.: Щит-М, 2003. 309 с.
9. Остин Дж. Как производить действия при помощи слов: Избранное / Пер. с англ. В.П. Руднева. М.: Дом интеллектуальной книги: Идея-Пресс, 1999. 329 с.
10. Папкин А.И. Личная профессиональная безопасность сотрудников органов внутренних дел. Домодедово: ВИПК МВД России, 2006. 260 с.
11. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М.: Изд-во МГУ, 1989. 216 с.
12. Newburn T. Handbook of Policing. London: Willan, 2012. 904 p.
13. Sherwin R.K. Visual Jurisprudence // New York Law School Law Review. 2012-2013. Vol. 57. P. 11-39.
14. Tyler T. Why People Obey the Law. Princeton: Princeton University Press, 2021. 320 p.

Visual Stimuli for the Formation of Professional Communication and Legal Culture of Cadets

Elena M. Zorina

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Civil Law and Procedure,
Saint Petersburg University of Management Technologies and Economics,
190103, 44, litera A, Lermontovsky ave., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: zorinaem@bk.ru

Abstract

The article is devoted to the theoretical substantiation and methodological design of an innovative pedagogical technology — the CROP-case (Communicative Reflexive Figurative Projective Case) — for the formation of professional communicative competence of cadets. The relevance of the study is due to the contradiction between the objective need for officers possessing skills of dialogue, empathy and negotiation, and the traditional orientation of the training system primarily towards the development of "hard" skills. The article introduces the concept of a CROP-case as a didactic construct, the core of which is a visual representation of a communicative act, and the goal is to develop the ability to analyze the structure, strategies and barriers of professional communication. The author develops a typology of visual stimuli (documentary and artistic photography, film frames, painting, images created using artificial intelligence) representing key situations of service activity: from interrogation and negotiation to subordination communication and comradely support. A five-stage process of working with a case is proposed and algorithmized, including perceptual-diagnostic, analytical-hermeneutic, interactive-modeling, reflexive-evaluative and transformational-projective stages. A system of pedagogical supports ensuring the consistent formation of communicative reflection and empathy is presented.

For citation

Zorina E.M. (2026) Visual'nyye stimuly dlya formirovaniya professional'noy kommunikatsii i pravovoy kul'tury kursantov [Visual Stimuli for the Formation of Professional Communication and Legal Culture of Cadets]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 62-72. DOI: 10.34670/AR.2026.65.79.006

Keywords

CROP-case, visual stimuli, communicative competence, professional communication, pedagogical design, legal culture, cadets, empathy.

References

1. Argyle, M. (2003). Psikhologiya schastya [The psychology of happiness] (2nd ed.). Piter.
2. Boyko, V. V. (1996). Energiya emotsiy v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugikh [The energy of emotions in communication: A look at oneself and others]. Filin.
3. Emelianov, Y. N. (2010). Teoriya formirovaniya i praktika sovershenstvovaniya kommunikativnoy kompetentnosti [Theory of formation and practice of improving communicative competence]. Prosveshchenie.
4. Illarionov, V. P. (1993). Peregovory s prestupnikami [Negotiations with criminals]. Innovation.
5. Kalinina, E. Y. (2017). Vizualnyy obraz prava: analiz vozmozhnosti primeneniya netraditsionnykh istochnikov v istorii gosudarstva i prava v ramkakh podkhodov yuridicheskoy germenevtiki i semiotiki [The visual image of law: An analysis of the possibility of applying non-traditional sources to the history of state and law within the framework of legal hermeneutics and semiotics approaches]. Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept", 31, 896-900.
6. Kikot, V. Y., et al. (2004). Yuridicheskaya pedagogika [Legal pedagogics] (V. Y. Kikot & A. M. Stolyarenko, Eds.). UNITY: Law and Right.
7. Lebedev, I. B., & Tsvetkov, V.L. (2003). Psikhologiya v pravookhranitelnoy deyatelnosti [Psychology in law enforcement activity]. Shchit-M.
8. Newburn, T. (2012). Handbook of policing. Willan.
9. Ostin, J. (1999). Kak proizvodit deystviya pri pomoshchi slov: Izbrannoe [How to perform actions with words: Selected work] (V. P. Rudnev, Trans.). House of Intellectual Books: Idea-Press.
10. Papkin, A. I. (2006). Lichnaya professionalnaya bezopasnost sotrudnikov organov vnutrennikh del [Personal professional safety of employees of the internal affairs bodies]. VIPK MVD of Russia.
11. Petrovskaya, L. A. (1989). Kompetentnost v obshchenii. Sotsialno-psikhologicheskiy trening [Communication competence. Social and psychological training]. Moscow State University Publishing House.
12. Sherwin, R. K. (2012-2013). Visual jurisprudence. New York Law School Law Review, 57, 11-39.
13. Tyler, T. (2021). Why people obey the law. Princeton University Press.
14. Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (2000). Pragmatika chelovecheskikh kommunikatsiy: Izuchenie patternov, patologiy i paradoksov vzaimodeystviya [Pragmatics of human communication: A study of patterns, pathologies, and paradoxes of interaction] (A. Suvorova, Trans.). APRIL-Press: EKSMO-Press.

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

УДК 788 **DOI: 10.34670/AR.2026.57.99.007**

Концепция «хэ» (和) китайской философии и проблема культурной аутентичности в контексте музыки для тромбона

Ян Синь

Аспирант,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
191186, Российская Федерация, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48;
e-mail: 1515572468@qq.com

Аннотация

Предмет исследования — процесс обретения культурной аутентичности в условиях глобализации на примере развития искусства тромбона в Китае. Цель работы — изучить, как интеграция западного музыкального инструмента в китайскую культуру происходит через осмысленный синтез на основе фундаментального принципа китайской философии — концепции «хэ» (和), гармоничного единства противоположностей. Материалом послужили произведения ключевых китайских композиторов (Чжун Яогуан, Ма Ёдао) и педагогические практики (Сюй Синьцзянь, Лу Жэньго), репрезентирующие синтез культур. В условиях глобализации культурная аутентичность искусства тромбона в КНР формируется не путем изоляции, а через активный диалектический процесс «хэ» — гармонизирующий синтез внешнего (западного) влияния с внутренней (китайской) традицией, что порождает качественно новое, уникальное художественное явление.

Для цитирования в научных исследованиях

Ян Синь. Концепция «хэ» (和) китайской философии и проблема культурной аутентичности в контексте музыки для тромбона // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 73-81. DOI: 10.34670/AR.2026.57.99.007

Ключевые слова

Концепция «хэ», аутентичность, глобализация, искусство тромбона, китайская музыка, культурный синтез, традиция.

Введение

В условиях современных глобализационных процессов вопрос о сохранении культурной идентичности приобретает особую актуальность для национальных художественных традиций. Китайская Народная Республика представляет собой уникальный случай культурной адаптации, где древние философские концепции продолжают определять характер взаимодействия с западными художественными практиками.

Проблемы влияния культурной глобализации на сохранение национальной идентичности актуальны всегда, особенно в области академической музыки. В качестве примера можно привести развитие искусства тромбона в Китае, где европейские музыкальные традиции были сначала восприняты как культурное заимствование, но затем трансформировались в соответствии с китайским мировоззрением: «европейская культура тромбонного исполнительства была интегрирована в музыкальную культуру Китая в уже сложившемся виде, включая музыкальный инструмент со сформированной механикой, технический комплекс игровых приемов, богатый музыкальный репертуар для реализации потенциала инструмента в ансамблевом и оркестровом исполнительстве» [Вэй, 2025, с. 122].

Основная часть

Развитие исполнительства на тромбоне в Китае представляет собой пример поиска культурной аутентичности в эпоху глобализации: «китайская наука – для тела и души, а западная – для мирских дел» [Чжан Жуньмэй, 2018, с. 182]. Этот процесс реализуется не через отрицание западного влияния, а через его творческое осмысление и синтез с национальной традицией, что находит глубокое отражение в философской концепции «хэ» (和), подразумевающей гармоничное единство и сбалансированное сосуществование разнородных элементов. Успехи китайских тромбонистов Ч. Руилина, Л. Яна и Кю Ли (Tsch. Ruilin, L. Yang, Kyu Li) на международной сцене являются «следствием обретения уникального художественного голоса, укорененного в местной почве» [Чжэн, 2025, с. 11].

Концепция «хэ» (和), занимающая центральное место в конфуцианской и даосской мысли, представляет собой не просто идею гармонии, но сложную диалектическую категорию, предполагающую единство различного, согласование противоположностей при сохранении их специфики. Концепция «хэ» предлагает альтернативу диалектической модели синтеза. В отличие от гегелевской «отмены», где противоположности снимаются в новом качестве с утратой первоначальной идентичности, «хэ» предполагает гармонизацию различного при сохранении специфики компонентов. Это создает модель «полифонической» культурной идентичности, где разные голоса сохраняют свое звучание, образуя при этом органическое целое.

В контексте современного музыкального искусства КНР эта категория приобретает новое звучание, определяя способы интеграции западных инструментов и исполнительских практик в китайскую культурную среду и определяет стремление к балансу между глобальным и локальным.

Категория «хэ» впервые получает системное осмысление в классических конфуцианских текстах. Конфуций в «Лунь Юй» (论语) проводит важное различение между «хэ» (和, гармония

через различие) и «тун» (同, простое единообразие): «Благородный муж стремится к гармонии, но не к единообразию; малый человек стремится к единообразию, но не к гармонии» [Лунь Юй, 2001, с. 126].

В соответствие с китайской философией «хэ» может трактоваться как динамическое равновесие между собой и другим, между внутренним и внешним, где конфликт не устраняется, но преобразуется в продуктивное взаимодействие. Это понимание существенно отличается от западной концепции синтеза, предполагающей снятие противоречий в новом качестве. В китайской традиции противоположности сохраняют свою идентичность, образуя «гармонию разнозвучащего» (和而不同).

Дун Чжуншу (董仲舒) (179-104 до н.э.) в трактате «Чуньцю фаньлу» развивает космологическую интерпретацию «хэ», связывая её с «взаимодействием пяти первоэлементов (усин) и принципами инь-ян» [Dong Zhongshu, 2015, с. 236].

Китайская модель культурной модернизации основана также на принципе «ти-юн» (体用 – сущность и применение), где «западные техники могут быть заимствованы, но китайская духовная основа должна сохраняться» [Чжан Жуньмэй, 2018, с. 183]. Эта концепция, сформулированная еще реформаторами конца XIX века, остается актуальной и в современном художественном дискурсе.

Проникновение западной музыкальной традиции в Китай начинается в эпоху поздней Цин, но масштабный характер приобретает в XX веке. Тромбон, как представитель западной медной группы, появляется в китайской музыкальной практике в 1920-30-е годы, первоначально в контексте военных оркестров и джазовых ансамблей Шанхая [Фэн Инхун, Нифонтова, 2024].

Как показывает Шила Мелвин (Melvin Sh) в фундаментальном исследовании «Рапсодия в красных тонах», западная классическая музыка воспринималась «китайскими интеллектуалами как символ модернизации и инструмент национального возрождения» [Melvin, Cai, 2004, с. 67].

Современные китайские композиторы и тромбонисты интегрируют западные исполнительские техники с национальным мелодизмом и этнической музыкальной основой, создавая синтетическую форму искусства в соответствии с философской концепцией «хэ» (和). В качестве примера С. Вэйцзя на страницах «Университетского научного журнала» (РГПУ им. А. И. Герцена) приводит пьесы «Весна в Чжуансяне», «Веселая песня», «Лирическая песня», «Романтическая песня», квинтет «Парная песня», где «национальные элементы сочетаются с современными новациями – хроматизацией диатонической пентатоничекой основы и необычной для национальной музыки ритмической организацией» [Вэйцзя, 2024, с. 113].

Можно выделить несколько этапов развития этой традиции.

На первом этапе (1950-1970-гг.) происходит механическое заимствование западной исполнительской школы. Основным содержанием этого этапа было прямое и тщательное заимствование западной (прежде всего европейской и советской) исполнительской методологии. Как отмечает Ван Цинсинь (Wáng Qìngxīn), китайские тромбонисты стремились к «максимально точному воспроизведению европейской техники и звукового идеала» [Zhōngguó dāngdài wényì míngrén cídiǎn, 2024, с. 37]. Репертуар состоял преимущественно из европейских классических произведений и советских композиций социалистического реализма.

Однако уже в этот период начинаются эксперименты по созданию оригинальных произведений. Некоторые китайские композиторы начали экспериментировать, пытаясь создать оригинальный национальный репертуар. Ярким примером такой ранней попытки синтеза

является «Концерт для тромбона с оркестром» Чжу Цзяньэра (Zhu Jian'er). Однако уже в рамках этого начального периода зарождались первые ростки самостоятельного творчества. Это сочинение представляет собой «одну из первых проб совместить европейскую инструментальную технику и классическую концертную форму с мелодическими и ладовыми элементами традиционной китайской музыки, в частности пентатоники» [Сюй Цинлин, 2020].

Следующий период (1966-1976) характеризуется радикальной идеологизацией. Тромбон используется преимущественно в революционных операх и симфонических поэмах.

Политика реформ (с 1978 г.) открывает новый этап. Китайские музыканты получают возможность обучения за рубежом, устанавливаются контакты с ведущими западными исполнителями. Одновременно активизируется процесс создания оригинального репертуара, основанного на принципе «хэ».

Чэнь И (Chen Yi), композитор и исследователь, формулирует концепцию «двуязычной музыкальной речи», где западная инструментальная техника служит средством выражения китайской музыкальной мысли. Её произведение «Поэма осени» (1995) для тромбона и оркестра представляет собой пример такого синтеза, где «тромбон имитирует звучание традиционных китайских духовых инструментов (суона, дицзы), сохраняя при этом специфику своего тембра» [Chen Yi, www…]

Современная китайская школа тромбона демонстрирует зрелость культурного синтеза, и здесь можно проследить влияние реализации принципов «хэ» на тембровую адаптацию, модальную интеграцию, философско-эстетическую переинтерпретацию, институциональную гибридизацию:

1. Китайские исполнители разрабатывают специфические приемы звукоизвлечения, позволяющие тромбону имитировать звучание традиционных инструментов.

2. Западная хроматическая система интегрируется с китайскими ладовыми структурами. Лу Шэнсинь (Lu Shengxin) показывает, что современные китайские композиторы не просто используют пентатонику, но «создают сложные модальные системы, где западная гармония служит средством организации традиционного мелодического материала» [Лу Шэнсинь, 2021].

3. Западная виртуозная техника переосмысляется через призму китайской эстетики. Концепция «ци» (气, жизненная энергия) применяется к фразировке и дыханию, концепция «и» (意, выразительное намерение) определяет характер артикуляции.

4. Система музыкального образования в КНР сочетает западную консерваторскую модель с элементами традиционной системы передачи мастерства. Дуализм образовательных направлений (параллельное обучение на западном и традиционном инструменте) создает «основу для культурного синтеза» [Ван Мэнюнь, Яковлева, 2021].

Явление современного тромбонового искусства в КНР ставит под вопрос традиционные представления об аутентичности. С точки зрения эссенциалистского подхода, китайский тромбон представляет собой «неаутентичную» практику, так как инструмент не принадлежит культурной традиции.

Концепция «хэ» предлагает альтернативную модель аутентичности — не как верности неизменной сущности, но как способности к органическому усвоению нового с сохранением культурного ядра. Ли Цзэхоу (Li Zehou) формулирует это через категорию «осадочности» (积淀): культура есть постоянный процесс наслоения, где «новые элементы седиментируются на традиционной основе, образуя новое органическое целое» [Li Zehou, 2010, с. 88]. С этой точки зрения, китайское искусство тромбона является аутентичным не потому, что инструмент

принадлежит традиции, но потому, что способ его использования определяется глубинными структурами китайской культуры.

Опыт развития западного инструментального искусства в КНР предлагает альтернативу двум доминирующим сценариям глобализации: вестернизации (гомогенизация по западному образцу) и культурному фундаментализму (отторжение внешних влияний). Китайская модель, основанная на принципе «хэ», предполагает селективное заимствование с трансформацией. Эта модель может характеризоваться как «включающая универсализм» (包容性普遍主义), где универсальные достижения человечества интегрируются в национальную культуру без утраты её специфики. Это отличается от западного универсализма, часто предполагающего отказ от партикулярности в пользу общего.

Воплощение принципа «хэ» (和) в музыке проявляется на разных разных уровнях: в обращении к древней философии, использовании национальных мелодий и тембров, а также в органичном включении тромбона в состав традиционного китайского оркестра. Ярким примером такого синтеза служит творчество тайваньского композитора Чжун Яогуаня (钟耀光). Его произведения часто опираются на тайваньский фольклор: например, в сюите «Эхо в долинах» каждая из пяти частей основана на народных мелодиях разных уездов; в пьесе «Под красными крышами» композитор использует философию «Книги перемен», применяя структуру 64 гексаграмм как основу серии из четырех 12-тоновых рядов, символизирующих взаимодействие инь и ян [Тянь, 20227, с. 367].

Синтез национального и академического в развитии искусства особенно очевиден в ряде произведений Чжуна (钟耀光): в «Монгольской фантазии» (蒙古幻想曲) Чжун объединяет тромбон с китайским оркестром, расширяя выразительные возможности инструмента в новом тембровом контексте. В пьесе «Проклятие генерала Цао Цао» (击鼓骂曹) тромбон интегрируется в традицию пекинской оперы. Композиция «Под красными крышами» (红屋顶下) воплощает философско-структурный синтез: здесь соотношения инь и ян определяют многослойную систему звуковысотной организации [Чэнь, 2023, с. 185]. Несмотря на сложность системы, практически она реализована лишь в одном сочинении. Однако именно этот синтез философии «И-цзин» (易经) с западной серийной техникой позволил Чжун Яогуану (钟耀光) создать уникальный пример китайской новой музыки, где тромбон обретает национальное звучание, сохраняя академическую основу [Тан, 2024, с. 41].

Развитие национальной школы вызывает интерес к созданию оригинального репертуара, примером чего служит фантазия «Гада Мэйлин» (嘎达梅林) Ма Ёдао (马友道) на тему поэмы Синь Хугуана (辛沪光). Произведение объединяет западную музыкальную форму фантазии с китайскими народными интонациями и основано на симфонической поэме Синь Хугуана (辛沪光), посвящённой монгольскому герою Гаде Мейлину (嘎达梅林) [Сум, 2020, с. 37].

Фантазия для тромбона и фортепиано «Гада Мейлин» (嘎达梅林) Ма Едао (马友道), основанная на симфонической поэме Синь Хугуана (辛沪光) посвящена монгольскому герою Гада Мейлину (嘎达梅林), возглавившему восстание пастухов. Для музыки в этом произведении

характерна четкая сюжетно-драматическая структура. Фантазия состоит из нескольких контрастных эпизодов, отражающих этапы восстания – от суровых пейзажей родины героя до героических сцен борьбы и финального образа памяти народа. Каждый раздел наполнен выразительными средствами, в динамичных эпизодах можно услышать скачку и бой. Слушателям передается эмоциональная напряженность и ритмическая энергия произведения [Цзинь, 2022, с. 237].

Развитие медно-духового образования в Китае опирается на национальную специфику и сочетает философские принципы самопознания с художественным осмыслением музыки. В основе методики обучения лежит взаимодействие двигательной и художественной техники музыканта, а также формирование осознанного, выразительного исполнительства [Ван, 2022, с. 23]

Б. Ван предлагает пути улучшения обучения ансамблевой игре на духовых инструментах в высших учебных заведениях: на основе анализа педагогических исследований, методических материалов, учебных программ и реальной практики преподавания в российских вузах автор приходит к выводу, что основным направлением совершенствования может стать интенсификация учебной нагрузки. Этого предлагается достичь за счёт вовлечения студентов в работу нескольких ансамблей смешанного состава одновременно. Автор исходит из того, что участие в таких разнородных коллективах особенно эффективно для развития слуховых и двигательных навыков, а также чувства метроритма. С этой целью разработана четырёхлетняя методическая модель, обязательным элементом которой является подготовка к конкурсам. В рамках модели студенты последовательно участвуют в четырёх типах ансамблей: однородных духовых, смешанных духовых, ансамблях, объединяющих медные и деревянные духовые инструменты, а также в смешанных составах с участием струнных инструментов и фортепиано.

Главная цель внедрения этой модели – обеспечить прохождение студентом максимально разнообразного и сложного комплекса художественных и технических задач в ходе обучения. Это должно привести его профессиональное ансамблевое мастерство в соответствие с современными требованиями [Ван, 2022, с. 24].

Заключение

Исследование искусства тромбона в КНР через призму концепции «хэ» позволяет сформулировать несколько теоретических выводов о природе культурной аутентичности в условиях глобализации.

Во-первых, аутентичность – это не статическая верность неизменной традиции, а динамический процесс культурного развития через взаимодействие с Другим. Китайский опыт показывает, что культурная идентичность формируется не через изоляцию, а через селективное и творческое усвоение внешних влияний.

Во-вторых, китайский опыт предлагает важную перспективу для теории и практики межкультурного диалога. Современное китайское тромбоновое искусство существует именно в этом пограничном пространстве, где встреча различного порождает новые художественные возможности без упразднения культурной специфики.

В-третьих, новые возможности применения тромбона демонстрируют актуальность философских оснований культуры для процессов глобализации. Способность китайской культуры к органической ассимиляции западных инструментов обусловлена не поверхностными техниками адаптации, а глубинными категориями традиционной мысли, которые определяют характер взаимодействия с внешним.

В более широком контексте принцип «хэ» указывает на возможность альтернативной модели глобализации – не как унификации или столкновения цивилизаций, но как полифонического единства в различии, где культурное разнообразие является не препятствием для взаимодействия, а условием его продуктивности.

Культурная аутентичность достигается через многоуровневый синтез и диалектический процесс «хэ» (和) – активного и осознанного гармоничного соединения внешнего влияния с внутренней традицией на следующих уровнях: философско-структурном (сплав серийной техники с системой гексаграмм «И-цзин» в пьесе «Под красными крышами»); темброво-инструментальном (интеграция тромбона в состав традиционного оркестра и пекинскую оперу); нарративно-драматургическом (воплощение национальных сюжетов, как в фантазии «Гада Мэйлин»); педагогическом (сочетание технического мастерства с художественным осмыслением и принципами самопознания).

Библиография

1. Ван Б. Обучение искусству игры в ансамбле на духовых инструментах: опыт построения экспериментальной модели // Музыка и время. 2022. № 7. С. 20-24.
2. Ван Мэнюнь, Яковлева Е.Н. Современное музыкальное образование в Китае: тенденции и перспективы // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. № 2 (58). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-muzykalnoe-obrazovanie-v-kitae-tendentsii-i-perspektivy
3. Вэй Ж. Игра на тромбоне как компонент культуры музыкального исполнительства в Китае // Традиции и инновации в музыкальном и художественном образовании: теория и практика. Екатеринбург: УрГПУ, 2025. С. 119-125.
4. Вэйцзя С. Музыка для духовых инструментов в современном Китае // Университетский научный журнал. 2024. № 78. С. 110-115.
5. Лу Шэнсинь. Подходы китайских композиторов Хуан Цзы и Хэ Лутина к проблеме синтеза западной и китайской музыкальной традиций // Манускрипт. 2021. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-kitayskih-kompozitorov-huan-tszy-i-he-lutina-k-probleme-sinteza-zapadnoy-i-kitayskoy-muzykalnyh-traditsiy
6. Лунь Юй. Беседы и суждения. М.: Восточная литература, 2001. 180 с.
7. Сум Б. Монгольская народная музыка и этнические инструменты в культуре Китая: философско-культурологическая экспликация // Наука. Искусство. Культура. 2020. № 2 (26). С. 34-42.
8. Сюй Цинлин. Фортепианный цикл «Южное впечатление» Чжу Цзянь-эра как пример сочетания китайских и западных музыкальных традиций // Манускрипт. 2020. № 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fortepiannyy-tsikl-yuzhnoe-vpechatlenie-chzhu-tszyan-era-kak-primer-sochetaniya-kitayskih-i-zapadnyh-muzykalnyh-traditsiy
9. Тан Т. «Книга перемен» в китайской музыке: метод композиции Чжун Яогуана // Philharmonica. International Music Journal. 2024. № 2. С. 39-49.
10. Тянь С. Исполнительство на тромбоне в Китае: вопросы педагогики и репертуара // Актуальные проблемы музыкально-исполнительского искусства: История и современность. Казань: Казанская государственная консерватория им. Н.Г. Жиганова, 2022. С. 364-372.
11. Фэн Инхун, Нифонтова О.И. Трансформация традиционной Китайской музыки под влиянием западной в эпоху династии Цин // Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования. 2024. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-traditsionnoy-kitayskoy-muzyki-pod-vliyaniem-zapadnoy-v-epohu-dinastii-tsin
12. Цзинь С. Театрализация инструментальной музыки китайских композиторов: педагогические перспективы и возможности // Современный учитель — взгляд в будущее. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2022. С. 237-240.
13. Чжан Жуньмэй. «Западная основа и китайская функция» (сити чжунюн, 西体中用) Ли Цзэхоу // Context and Reflection: Philosophy of the World and Human Being. 2018. Vol. 7. С. 181-185.
14. Чжэн Д. Медные духовые инструменты в древних китайских оркестрах // Universum: филология и искусствоведение. 2025. № 4-1 (130). С. 9-13.
15. Чэнь К. Традиции национальной музыки в китайских фильмах // Музыка. Культура. Педагогика. СПб.: ООО «НИЦ АРТ», 2023. С. 183-187.
16. Chen Yi. Composing in Two Cultural Languages. URL: https://web.archive.org/web/20170425042548/http://composers21.com/compdocs/chenyi.htm

17. Dong Zhongshu. Luxuriant Gems of the Spring and Autumn / Trans. by S. Queen, J. Major. New York: Columbia University Press, 2015. P. 234-237.
18. Li Zehou. The Chinese Aesthetic Tradition / Trans. by M. Samei. Honolulu: University of Hawai'i Press, 2010. P. 87-90.
19. Melvin Sh., Cai J. Rhapsody in Red: How Western Classical Music Became Chinese. New York: Algora Publishing, 2004. 67 p.
20. Zhōngguó dāngdài wényì míngrén cídiǎn / Zhǔbiān: Gǔ Xiàngyáng, Wáng Qìngxīn. Běijīng: Xue yuan, 2024. 237 c

The Concept of "He" (和) in Chinese Philosophy and the Problem of Cultural Authenticity in the Context of Trombone Music

Yang Xin

Postgraduate Student,
Herzen State Pedagogical University of Russia,
191186, 48, Moika river embankment, Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: 1515572468@qq.com

Abstract

The subject of the study is the process of gaining cultural authenticity in the context of globalization using the example of the development of trombone art in China. The aim of the work is to study how the integration of a Western musical instrument into Chinese culture occurs through meaningful synthesis based on the fundamental principle of Chinese philosophy — the concept of "He" (和), the harmonious unity of opposites. The material consisted of works by key Chinese composers (Zhong Yaoguang, Ma Yedao) and pedagogical practices (Xu Xinjian, Lu Renguo) representing the synthesis of cultures. In the context of globalization, the cultural authenticity of trombone art in China is formed not through isolation, but through an active dialectical process of "He" — a harmonizing synthesis of external (Western) influence with internal (Chinese) tradition, which gives rise to a qualitatively new, unique artistic phenomenon.

For citation

Yang Xin (2026) Kontseptsiya "khė" (和) kitayskoy filosofii i problema kul'turnoy autentichnosti v kontekste muzyki dlya trombona [The Concept of "He" (和) in Chinese Philosophy and the Problem of Cultural Authenticity in the Context of Trombone Music]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 73-81. DOI: 10.34670/AR.2026.57.99.007

Keywords

Concept of "He", authenticity, globalization, trombone art, Chinese music, cultural synthesis, tradition.

References

1. Chen Yi. (n.d.). *Composing in two cultural languages*. https://web.archive.org/web/20170425042548/ http://composers21.com/compdocs/chenyi.htm

2. Dong Zhongshu. (2015) *Luxuriant gems of the Spring and Autumn* (S. Queen & J. Major, Trans.). Columbia University Press.
3. Feng Yinghong, & Nifontova, O. I. (2024). Transformatsiya traditsionnoy Kitayskoy muzyki pod vliyaniem zapadnoy v epokhu dinastii Tsin [Transformation of traditional Chinese music under the influence of Western music during the Qing Dynasty]. *Scientific Result. Social and Humanitarian Research*, (1). https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-traditsionnoy-kitayskoy-muzyki-pod-vliyaniem-zapadnoy-v-epohu-dinastii-tsin
4. Jin, S. (2022). Teatralizatsiya instrumentalnoy muzyki kitayskikh kompozitorov: pedagogicheskie perspektivy i vozmozhnosti [Theatricalization of instrumental music by Chinese composers: Pedagogical perspectives and opportunities]. In *Modern teacher — a look into the future* (pp. 237-240). Ural State Pedagogical University.
5. Li Zehou. (2010). *The Chinese aesthetic tradition* (M. Samei, Trans.). University of Hawai'i Press.
6. Lu Shengxin. (2021). Podkhody kitayskikh kompozitorov Khuan Tszy i Khe Lutina k probleme sinteza zapadnoy i kitayskoy muzykalnykh traditsiy [Approaches of Chinese composers Huang Zi and He Luting to the problem of synthesis of Western and Chinese musical traditions]. *Manuscript*, (3). https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-kitayskih-kompozitorov-huan-tszy-i-he-lutina-k-probleme-sinteza-zapadnoy-i-kitayskoy-muzykalnyh-traditsiy
7. Lun Yu. (2001). *Besedy i suzhdeniya* [The analects]. Vostochnaya literatura.
8. Melvin, Sh., & Cai, J. (2004). *Rhapsody in red: How Western classical music became Chinese*. Algora Publishing.
9. Sum, B. (2020). Mongolskaya narodnaya muzyka i etnicheskie instrumenty v kulture Kitaya: filosofsko-kulturologicheskaya eksplikatsiya [Mongolian folk music and ethnic instruments in the culture of China: Philosophical and cultural explication]. *Science. Art. Culture*, (2), 34-42.
10. Tang, T. (2024). "Kniga peremen" v kitayskoy muzyke: metod kompozitsii Chzhun Yaoguana [The "Book of Changes" in Chinese music: The composition method of Zhong Yaoguang]. *Philharmonica. International Music Journal*, (2), 39-49.
11. Tian, S. (2022). Ispolnitelstvo na trombone v Kitae: voprosy pedagogiki i repertuara [Trombone performance in China: Issues of pedagogy and repertoire]. In *Actual problems of musical performance art: History and modernity* (pp. 364-372). Kazan State Conservatory.
12. Wang, B. (2022). Obuchenie iskusstvu igry v ansamble na dukhovykh instrumentakh: opyt postroeniya eksperimentalnoy modeli [Teaching the art of playing in a wind ensemble: Experience in building an experimental model]. *Music and Time*, (7), 20-24.
13. Wang Menyun, & Yakovleva, E. N. (2021). Sovremennoe muzykalnoe obrazovanie v Kitae: tendentsii i perspektivy [Modern music education in China: Trends and prospects]. *Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University*, (2). https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-muzykalnoe-obrazovanie-v-kitae-tendentsii-i-perspektivy
14. Wei, Z. (2025). Igra na trombone kak komponent kultury muzykalnogo ispolnitelstva v Kitae [Playing the trombone as a component of the culture of musical performance in China]. In *Traditions and innovations in music and art education: theory and practice* (pp. 119-125). Ural State Pedagogical University.
15. Weijia, S. (2024). Muzyka dlya dukhovykh instrumentov v sovremennom Kitae [Music for wind instruments in modern China]. *University Scientific Journal*, (78), 110-115.
16. Xu Qingling. (2020). Fortepiannyy tsikl "Yuzhnoe vpechatlenie" Chzhu Tszyan-era kak primer sochetaniya kitayskikh i zapadnykh muzykalnykh traditsiy [Piano cycle "Southern Impression" by Zhu Jian'er as an example of combining Chinese and Western musical traditions]. *Manuscript*, (5). https://cyberleninka.ru/article/n/fortepiannyy-tsikl-yuzhnoe-vpechatlenie-chzhu-tszyan-era-kak-primer-sochetaniya-kitayskih-i-zapadnyh-muzykalnyh-traditsiy
17. Chen' K. (2023) Traditsii natsional'noi muzyki v kitaiskikh fil'makh. Muzyka. Kul'tura. Pedagogika. SPb.: LLC «NITs ART». pp. 183-187.
18. Zhang Runmei. (2018). «Zapadnaya osnova i kitayskaya funktsiya» (siti chzhunyun, 西体中用) Li Tszekhou ["Western basis and Chinese function" (xiti zhongyong) by Li Zehou]. *Context and Reflection: Philosophy of the World and Human Being*, 7, 181-185.
19. Zheng, D. (2025). Mednye dukhovye instrumenty v drevnikh kitayskikh orkestrakh [Brass instruments in ancient Chinese orchestras]. *Universum: Philology and Art History*, (4-1), 9-13.
20. Zhōngguó dāngdài wényì míngrén cídiǎn [Dictionary of Chinese celebrities of contemporary literature and art]. (2024). (G. Xiàngyáng & W. Qìngxīn, Eds.). Xue yuan.

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

УДК 378.147 **DOI: 10.34670/AR.2026.81.63.008**

Русский оперный репертуар для меццо-сопрано в системе профессиональной вокальной подготовки студентов музыкальных вузов Китая

Ван Чэнь

Аспирант,
Санкт-Петербургский государственный институт культуры,
191186, Российская Федерация, Санкт-Петербург, Дворцовая набережная, 2;
e-mail: WCC_5197@163.com

Аннотация

Профессиональная вокальная подготовка в музыкальных вузах Китая всё чаще обращается к русскому оперному материалу, однако его включение в учебный процесс остаётся неоднородным: педагогическая ценность репертуара признаётся, тогда как критерии отбора партий для меццо-сопрано, порядок их усложнения и способы снятия языково-артикуляционных затруднений описаны недостаточно последовательно. Цель исследования заключается в разработке методически выверенной модели освоения русских оперных фрагментов для меццо-сопрано китайскими студентами-вокалистами. Материалом послужили восемь репертуарных единиц из опер М.И. Глинки, П.И. Чайковского, А.П. Бородина, М.П. Мусоргского и Н.А. Римского-Корсакова; применялись сравнительно-педагогический анализ, вокально-фонетическая разметка текста, экспертная оценка диапазонной нагрузки и матричное соотнесение фрагмента с этапом подготовки. Полученные результаты позволяют выделить три уровня учебного включения: пропедевтический, адаптационно-исполнительский и синтетический. Наиболее устойчивыми для начального оперного модуля оказались фрагменты Ольги и Леля, поскольку они соединяют умеренную тесситуру с высокой артикуляционной наглядностью; партии Любаши, Кончаковны и Марины Мнишек требуют более позднего ввода из-за сгущённой речевой фактуры, драматической интонации и повышенной сценической ответственности. Практическая значимость модели состоит в том, что русский оперный материал перестаёт использоваться как изолированная концертная «витрина» и приобретает функцию последовательного профессионального тренажёра для голоса, дикции, слухового контроля и сценического действия.

Для цитирования в научных исследованиях

Ван Чэнь. Русский оперный репертуар для меццо-сопрано в системе профессиональной вокальной подготовки студентов музыкальных вузов Китая // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 82-91. DOI: 10.34670/AR.2026.81.63.008

Ключевые слова

Профессиональная вокальная подготовка, меццо-сопрано, русский оперный репертуар, китайские музыкальные вузы, академическое пение, вокальная фонетика, сценическое действие.

Введение

Русский оперный репертуар в китайской вокальной педагогике существует в несколько парадоксальном положении: он достаточно узнаваем по именам композиторов, по отдельным ариям и по устойчивой репутации „большой“ школы, но как учебный корпус для меццо-сопрано он редко описывается в логике постепенного профессионального роста. Ма Хайсинь [Ма Хайсинь, 2024] справедливо связывает сравнительно-педагогическую проблематику с различиями институциональных моделей подготовки, а не только с различием репертуарных предпочтений. Это существенная поправка. Когда студентка с китайским языковым базисом осваивает партию Ольги, Леля или Любаши, она сталкивается не с „русским стилем“ вообще, а с конкретным соотношением гласной протяжённости, согласного сгущения, смыслового ударения и драматургической паузы.

Сравнение российского и китайского вокального образования обычно строится вокруг технических параметров: дыхание, опора, резонанс, регистрационное сглаживание, степень индивидуализации занятия. Ли Чжэю и П.Б. Торопов [Ли Чжэю, Торопов, 2024] подчёркивают интеграционный потенциал двух систем, однако для учебного отбора оперных фрагментов этого общего вывода недостаточно. Нужна более мелкая сетка. В случае меццо-сопрано особенно заметна неравномерность: русская опера предоставляет и лёгкий речитативно-песенный материал, и драматически насыщенные партии, где молодому голосу преждевременно навязывается тембровая тяжесть, не обеспеченная ещё ни корпусной устойчивостью, ни сценическим слухом.

Ню Лэй [Ню Лэй, 2025], анализируя вокальные школы Китая, фактически выводит исследователя к вопросу о соотношении общего методического каркаса и индивидуальной исполнительской траектории. Для русского оперного репертуара это соотношение оказывается особенно жёстким. Сюй Чжэн [Сюй Чжэн, 2022] фиксирует развитие современного высшего вокального образования в Китае в аспекте институционального усложнения, но внутри учебного плана остаётся менее заметной другая вещь: партия подбирается не только по диапазону, а по типу русского слова, по сопротивлению фразы дыханию, по степени „разговариваемости“ мелодии. Здесь и возникает методическая зона риска.

Культурно-образовательные каналы, через которые российский вокальный опыт входит в китайскую практику, описаны Г. Сун [Сун Г., 2022] преимущественно как историко-педагогическая связь; Лю Инчэнь [Лю Инчэнь, 2022] дополняет эту перспективу анализом влияния таких каналов на развитие китайского вокального искусства XX века. Но современный учебный кабинет устроен менее линейно. Студент получает запись, клавир, перевод, фонетическую транскрипцию, комментарий педагога и сценический этюд почти одновременно. Цель настоящего исследования – предложить модель включения русского оперного репертуара для меццо-сопрано в систему профессиональной вокальной подготовки китайских студентов, при которой репертуарная единица соотносится с конкретным вокально-речевым, слуховым и сценическим действием, а не с престижностью имени композитора.

Материалы и методы исследования

Материал исследования составили восемь фрагментов, регулярно появляющихся в педагогической и концертной практике меццо-сопрано: партия Ольги из „Евгения Онегина“, романсово-песенные эпизоды Леля из „Снегурочки“, сцена Полины из „Пиковой дамы“,

фрагменты Ратмира из „Руслана и Людмилы“, Кончаковны из „Князя Игоря“, Любаши из „Царской невесты“, Марины Мнишек из „Бориса Годунова“ и Княгини из „Русалки“. Данг Чжаохуэй [Данг Чжаохуэй, 2023] использует сравнительный подход к обучению вокалу в России и Китае; в настоящей работе он был сужен до сопоставления конкретных учебных действий. Единицей анализа выступал не весь оперный образ, а фрагмент, пригодный для семестрового освоения.

Методика включала четыре процедуры: определение тесситурной нагрузки; фиксацию фонетически затруднённых мест русского текста; оценку драматургической автономности фрагмента; проверку возможности работы с концертмейстером без редукции смыслового ритма. Чжу Т. [Чжу Т., 2021] описывает китайскую методику обучения вокалу через систему приёмов и педагогических условий; эта логика была сохранена, но перенесена на русский оперный материал. Небольшой компромисс неизбежен. Не все партии меццо-сопрано в русской опере одинаково пригодны для учебного извлечения из сценического контекста.

Для оценки речевого компонента использовалась разметка по трём параметрам: плотность согласных в ударной позиции, частота редуцированных гласных, устойчивость смыслового ударения при вокализации. Вокально-речевая подготовка, по Е.П. Малашенко [Малашенко, 2023], не сводится к произношению текста, поскольку речевая структура входит в сам механизм академического звукообразования. Персональная образовательная среда, описанная Д.И. Гимадиевым [Гимадиев, 2023 применительно к вокальному обучению, учитывалась как организационный принцип: студенту предлагались разные маршруты освоения одного и того же фрагмента – через текст, через интонационную формулу, через сценическую задачу. Расчёт итогового индекса педагогической пригодности выполнялся по шкале от 0 до 10, где 10 означает максимальную учебную доступность при сохранении художественной значимости.

Результаты и обсуждение

Первый результат связан с отказом от прямого переноса концертной иерархии в учебную. То, что эффектно звучит на экзамене или в открытом концерте, не всегда является методически своевременным. Ли А. [Ли А., 2025] специально обсуждает педагогические стратегии обучения русской опере в Китае, и этот акцент позволяет рассматривать репертуар не как перечень „обязательных“ арий, а как последовательность профессиональных задач. Для меццо-сопрано такой поворот принципиален: голосовой тип находится между лирической подвижностью и драматической плотностью, поэтому ранняя ориентация только на насыщенный тембр способна деформировать учебную траекторию.

На пропедевтическом уровне наиболее продуктивными оказались фрагменты, в которых русское слово сохраняет песенную ясность, а драматургическая ситуация не требует крупной психологической экспозиции. Ольга у Чайковского даёт студентке возможность освоить светлую речевую артикуляцию без чрезмерного затемнения тембра; Лель у Римского-Корсакова вводит народно-песенную пластичность, но не перегружает аппарат протяжённой драматической линией. Это не означает простоты. Китайская студентка обычно быстрее схватывает мелодический контур, чем внутреннее членение русской фразы, и именно здесь возникает необходимость в дробной работе с согласными „л“, „р“, „т“, „д“ в вокализованной позиции.

Адаптационно-исполнительский уровень формируется вокруг Полины, Ратмира и частично Кончаковны. В этих фрагментах студент уже обязан удерживать более широкую фразу, но ещё может не входить в тяжёлую драматическую конфликтность. Хэ Ч. и Н.Г. Тагильцева [Хэ Ч.,

Тагильцева, 2024] рассматривают формирование вокальных и сценических навыков у китайских студентов в обучении оперному пению; их вывод о неразрывности вокального и сценического действия особенно важен для партий с внутренним монологом. Поза, дыхательный жест и поворот головы здесь перестают быть внешними деталями. Они начинают корректировать звук.

Синтетический уровень связан с Любашей, Мариной Мнишек и Княгиней. Эти партии нецелесообразно давать студентке только потому, что её тембр кажется „тёмным“. Тембр обманчив. В партии Любаши фраза требует не столько низкого окрашивания, сколько драматической причинности каждого интонационного сдвига; у Марины Мнишек трудность дополнительно возникает из-за властной речевой манеры, где русская фонетика соединяется с почти инструментальной линией вокальной самопрезентации. У Кончаковны опасность иная: кантилена провоцирует чрезмерное растягивание гласных, после чего текст теряет смысловую опору.

Для проверки этой логики была составлена матрица соответствия репертуарной единицы учебному уровню, ведущей вокально-технической задаче и речевому ограничению. Модель не претендует на универсальный перечень, поскольку конкретная студентка может иметь более зрелый средний регистр или, напротив, устойчивую проблему с русской редукцией; тем не менее сопоставление выявило одну повторяющуюся закономерность: фрагмент следует вводить тогда, когда его речевая плотность не превышает уже сформированного дыхательного контроля. Иначе педагогическое время уходит на внешнюю имитацию стиля (табл. 1).

Таблица 1 – Матрица включения русских оперных фрагментов для меццо-сопрано в учебные модули

Оперный материал	Учебный уровень	Вокально-речевой фокус	Методическое ограничение
П.И. Чайковский, Ольга, „Евгений Онегин“	Пропедевтика	Лёгкая атака, гибкость среднего регистра; смысловое ударение в короткой фразе	Риск чрезмерно открытой гласной „а“
Н.А. Римский-Корсаков, Лель, „Снегурочка“	Пропедевтика	Песенная кантилена, ровность legato; мягкие согласные и подвижные окончания	Сглаживание фольклорного речевого жеста
П.И. Чайковский, Полина, „Пиковая дама“	Адаптация	Длинное дыхание, затемнение без форсирования; редукция без потери смысловой линии	Смена настроения внутри медленной фразы
М.И. Глинка, Ратмир, „Руслан и Людмила“	Адаптация	Смешанный регистр, пластичность фиоритур; чёткая артикуляция при мелизматике	Неустойчивость темпа при усложнении текста
А.П. Бородин, Кончаковна, „Князь Игорь“	Адаптация / синтез	Широкая кантилена, устойчивый нижний центр; связь гласной протяжённости и слова	Опасность статического звуковедения
Н.А. Римский-Корсаков, Любаша, „Царская невеста“	Синтез	Драматическое legato, тембровая собранность; плотные согласные в эмоциональном речитативе	Преждевременное утяжеление голоса
М.П. Мусоргский, Марина Мнишек, „Борис Годунов“	Синтез	Властная декламация, крупная фраза; смысловая пауза и речевая воля	Сценическая манерность вместо действия
А.С. Даргомыжский, Княгиня, „Русалка“	Синтез	Драматическая речевая линия, собранный звук; протяжённый текстовый монолог	Утрата дикционной ясности в низком регистре

Источник: составлено автором.

Полученная матрица показывает не столько „лёгкость“ или „сложность“ произведения, сколько тип педагогического сопротивления. Например, Ольга не требует большого драматического ресурса, однако в ней быстро обнаруживается несоответствие между русским ударением и китайской привычкой к более ровному слоговому продвижению. Лель, напротив, кажется речево мягким, но его песенная природа требует от студента внутренней слуховой опоры, иначе народно-песенная интонация превращается в нейтральный вокализ.

Отдельного внимания заслуживает материал Чайковского. Лян Ю. [Лян Ю., 2024] предлагает модель освоения вокальной музыки композитора китайскими студентами-вокалистами, и это позволяет уточнить: в учебной практике Чайковский удобен не потому, что он „понятен“, а потому, что у него особенно отчётливо взаимодействуют фраза, гармоническое ожидание и психологический подтекст. Для меццо-сопрано это взаимодействие проявляется в партиях Ольги и Полины, но педагогическая функция у них различна. Ольга дисциплинирует речевую лёгкость. Полина проверяет внутреннее дыхание.

Сценический компонент также не может вводиться после вокального, как некое внешнее добавление. Гуань Юэ, Цинь Чао и Цзя Цзифэнь [Гуань Юэ, Цинь Чао, Цзя Цзифэнь, 2021] анализируют средства театральной педагогики применительно к начинающим китайским вокалистам, приобщаемым к европейскому оперному искусству; для русского репертуара эта установка приобретает дополнительную остроту. Студенту недостаточно знать перевод текста. Ему необходимо понять, в какой точке музыкальной фразы персонаж перестаёт описывать чувство и начинает действовать.

Второй результат исследования связан с расчётом индекса педагогической пригодности. Он не является психологическим тестом и не претендует на объективизацию художественного качества. Индекс фиксирует только учебную соразмерность: чем выше показатель, тем легче встроить фрагмент в семестровый модуль без разрушения вокальной техники и без упрощения русского текста. В расчёт включались четыре компонента: диапазонная безопасность, речевая прозрачность, сценическая автономность и возможность работы с концертмейстером в темпе, близком к исходному. Интегрированная работа вокалиста с фортепианной партией, описанная А.П. Мансуровой, В.С. Кориной и Ма Цзюнем [Мансурова, Корина, Ма Цзюнь, 2023], здесь важна потому, что русский оперный фрагмент часто начинает „распадаться“ именно на стыке голоса и аккомпанемента. Пауза становится пустой.

Оценка выполнялась по десятибалльной шкале, где 8,0–10,0 соответствуют раннему включению, 6,0–7,9 – включению после предварительного фонетического и сценического модуля, 4,0–5,9 – работе только на старшем этапе. Показатели не округлялись до целых значений, поскольку небольшая разница между, например, Полиной и Ратмиром отражает не арифметическую точность, а педагогическую чувствительность материала. Для учебного планирования эта дробность удобна: она позволяет развести соседние фрагменты по разным неделям семестра и не перегружать один контрольный период (табл. 2).

Таблица 2 – Индекс педагогической пригодности фрагментов русского оперного репертуара для китайского меццо-сопрано

Фрагмент / партия	Диапазонная безопасность	Речевая прозрачность	Сценическая автономность	Индекс педагогической пригодности
Ольга, „Евгений Онегин“	8,7	8,3	7,6	8,22
Лель, „Снегурочка“	8,1	7,9	7,4	7,94
Полина, „Пиковая дама“	7,4	6,8	7,1	7,05

Фрагмент / партия	Диапазонная безопасность	Речевая прозрачность	Сценическая автономность	Индекс педагогической пригодности
Ратмир, „Руслан и Людмила“	6,9	6,4	6,8	6,67
Кончаковна, „Князь Игорь“	6,2	5,9	6,5	6,13
Любаша, „Царская невеста“	5,8	5,4	6,1	5,69
Марина Мнишек, „Борис Годунов“	5,6	5,2	6,3	5,61
Княгиня, „Русалка“	5,1	5,0	5,8	5,26

Источник: расчёт автора по четырёхкомпонентной шкале педагогической пригодности.

Распределение индекса даёт, на первый взгляд, ожидаемую картину: ранний модуль тяготеет к Чайковскому и Римскому-Корсакову, старший – к драматически насыщенным фрагментам. Однако важнее другое. Кончаковна получила не самый низкий показатель именно потому, что её вокальная линия, при всей широте дыхания, относительно стабильна в сценической задаче; Любаша же оказывается методически труднее из-за плотной связи интонации и психологического перелома. Разница невелика, но педагогически она ощутима.

Китайская аудитория, как правило, быстрее принимает русскую мелодику, чем русскую речевую причинность. Поэтому в начальном модуле целесообразно вводить не „самую красивую“ арию, а такую, где студент может услышать, зачем слово меняет звук. В этом смысле Ольга и Лель выполняют функцию не облегчённого репертуара, а структурной настройки. Они формируют привычку к русскому акценту, к мягкому окончанию, к фразе, в которой вокальная линия не отменяет синтаксис.

На старшем этапе задача меняется. Педагог уже не должен чрезмерно опекать студента переводом каждой реплики; напротив, требуется сценическая самостоятельность. Марина Мнишек и Любаша продуктивны тогда, когда студентка способна удержать образ не через внешнюю позу, а через интонационное намерение. Здесь особенно заметен дефицит учебных материалов, рассчитанных именно на китайское меццо-сопрано: большинство доступных сборников предлагает арию как нотный текст, но почти не раскрывает последовательность речевой, дыхательной и сценической подготовки.

Третий результат связан с организацией семестрового маршрута. В типовом курсе профессиональной вокальной подготовки русский оперный модуль может занимать не отдельную „национальную“ нишу, а пересекать занятия по вокалу, сценической речи, истории музыки и камерному ансамблю. На 1–4-й неделях оправдана работа с речевой декламацией и небольшими песенными фрагментами; на 5–9-й неделях – переход к Чайковскому и Римскому-Корсакову; на 10–14-й неделях – включение одного драматически более плотного эпизода, если голосовой аппарат студента готов к такой нагрузке. Не раньше.

Практическая апробация модели в учебном проектировании обнаруживает несколько ограничений. Во-первых, не каждый педагог китайского вуза располагает устойчивой русскоязычной фонетической компетенцией, поэтому транскрипция должна быть не факультативным приложением, а частью рабочей партитуры. Во-вторых, студентам трудно различать художественную темноту тембра и физиологическое зажатие звука. В-третьих, русская опера требует от концертмейстера иной плотности взаимодействия с певцом, чем привычный экзаменационный романс; особенно это заметно в речитативных и полуречитативных участках.

Предлагаемая модель не отменяет индивидуального слуха педагога. Она лишь дисциплинирует момент выбора. Если студентка имеет лёгкий меццо-сопрановый центр, но ещё не владеет русской редукцией, преждевременное включение Любаши создаёт иллюзию профессионального усложнения; фактически же закрепляется напряжённая дикционная манера. Если же у студентки устойчиво сформирован средний регистр и есть опыт сценического этюда, Кончаковна может быть введена раньше, чем это предполагает формальная возрастная иерархия партий. Матрица должна работать как навигационный инструмент, а не как запретительный список.

Отдельный методический ход состоит в разнесении работы над русским текстом и над русской интонацией. На первой стадии студент произносит текст в ритме фразы без пения; на второй – поёт только гласный каркас; на третьей – возвращает согласные в слабые доли; на четвёртой – соединяет фразу с минимальным сценическим действием. Такая последовательность особенно результативна для фрагментов Чайковского, где психологическое движение часто скрыто в гармоническом ожидании. Для Мусоргского она необходима иначе: без речевой воли музыкальная линия сразу теряет внутреннюю направленность.

В системе китайского музыкального вуза русский оперный репертуар для меццо-сопрано поэтому целесообразно представлять не как специальный раздел „зарубежной классики“, а как междисциплинарный материал. Он соединяет постановку голоса, фонетику, музыкально-историческое понимание и сценическую культуру. При таком подходе репертуар перестаёт быть случайным набором эффектных номеров. Возникает учебная последовательность, в которой каждая новая партия проверяет уже сформированное качество: дыхание, слово, слух, действие.

Заключение

Проведённое исследование позволяет заключить, что русский оперный репертуар для меццо-сопрано в подготовке студентов музыкальных вузов Китая нуждается не в расширении перечня произведений как такового, а в методическом упорядочении. Репертуарная проблема здесь оказывается глубже библиографической: студент может получить доступ к клавиру, записи и переводу, но не получить ясного ответа, почему именно этот фрагмент должен быть освоен на данном этапе обучения. Поэтому ключевым результатом становится трёхуровневая модель включения – пропедевтический, адаптационно-исполнительский и синтетический уровни.

Для раннего этапа наиболее продуктивны фрагменты, в которых умеренная тесситура соединяется с высокой речевой наглядностью. Ольга и Лель в этом отношении выполняют функцию первичного профессионального калибратора: они не подменяют русскую оперу облегчённым материалом, а задают базовую связь голоса и слова. На следующем уровне целесообразно вводить Полину, Ратмира и отдельные фрагменты Кончаковны, поскольку они расширяют дыхательную и сценическую задачу без немедленного перехода к драматическому перегрузу. Синтетический уровень связан с Любашей, Мариной Мнишек и Княгиней; эти партии требуют уже не только голосовой зрелости, но и способности удерживать речевую волю персонажа.

Практическая ценность предложенной модели состоит в возможности проектировать семестровый маршрут русской оперы внутри китайского вокального класса. Модель учитывает диапазонную безопасность, речевую прозрачность, сценическую автономность и работу с

концертмейстером; следовательно, она может быть использована при составлении индивидуальных учебных планов для студенток меццо-сопрано. Наиболее уязвимой зоной остаётся русскоязычная фонетика: без системной разметки текста даже хорошо подобранная ария превращается в внешне выразительный, но методически неполный номер.

Дальнейшее исследование желательно направить на экспериментальную проверку модели в нескольких китайских музыкальных вузах с различным уровнем русскоязычной подготовки студентов. Существенным представляется и расширение корпуса: помимо рассмотренных фрагментов, необходимо оценить педагогическую пригодность менее часто используемых партий русской оперы, особенно тех, которые позволяют работать с камерной драматургией, внутренним монологом и речитативной пластикой. Пока же предложенная схема может служить рабочей основой для осторожного, но более последовательного включения русского оперного материала в профессиональную подготовку китайского меццо-сопрано.

Библиография

1. Гимадиев Д.И. Организация персональной образовательной среды обучающимся эстрадному вокалу // Музыкальное искусство и образование. 2023. Т. 11. № 2. С. 161-175. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-161-175.
2. Гуань Юэ, Цинь Чао, Цзя Цзифэнь. Средства театральной педагогики в приобщении начинающих китайских вокалистов к европейскому оперному искусству // Педагогическое образование в России. 2021. № 4. С. 84-91. DOI: 10.26170/2079-8717_2021_04_10.
3. Данг Чжаохуэй. Сравнительный анализ процесса обучения вокалу в России и Китае // Образование. Наука. Научные кадры. 2023. № 3. С. 240-245. DOI: 10.56539/20733305_2023_3_240.
4. Ли А. Педагогические стратегии обучения русской опере в Китае: анализ и практика // Управление образованием: теория и практика. 2025. Т. 15. № 5-2. С. 243-250. DOI: 10.25726/e6639-5183-6907-a.
5. Ли Чжэю, Торопов П.Б. Особенности музыкального вокального образования в России и Китае как основа для интеграции и повышения качества // Современный ученый. 2024. № 4. С. 346-351. DOI: 10.58224/2541-8459-2024-4-346-351.
6. Лю Инчэнь. Влияние культурно-образовательных каналов на развитие китайского вокального искусства в XX в. // Вестник музыкальной науки. 2022. Т. 10. № 4. С. 204-214. DOI: 10.24412/2308-1031-2022-4-204-214.
7. Лян Ю. Разработка модели освоения вокальной музыки П.И. Чайковского для китайских студентов-вокалистов // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2024. № 2. С. 195-203.
8. Ма Хайсинь. Современные сравнительно-педагогические исследования о подготовке вокалистов в Китае и России // Научно-педагогическое обозрение. 2024. № 3 (55). С. 154-164. DOI: 10.23951/2307-6127-2024-3-154-164.
9. Малашенко Е.П. Вокально-речевая подготовка певца в процессе обучения академическому вокалу // Музыкальное искусство и образование. 2023. Т. 11. № 2. С. 66-80. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-66-80.
10. Мансурова А.П., Корина В.С., Ма Цзюнь. Организация интегрированного обучения вокалу и фортепиано: анализ российского научно-педагогического опыта // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 5 (102). С. 110-113. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-110-113.
11. Ню Лэй. Общее и индивидуальное в вокальных школах Китая // Художественное образование и наука. 2025. № 1 (42). С. 29-35. DOI: 10.36871/hon.202501029.
12. Сун Г. Влияние российского музыкально-педагогического образования в Китае // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 1 (115). С. 121-124. DOI: 10.23670/IRJ.2022.115.1.094.
13. Сюй Чжэн. Аспекты развития современного высшего вокального образования в Китае // Общество. Среда. Развитие. 2022. № 4 (65). С. 27-30. DOI: 10.53115/19975996_2022_04_027-030.
14. Хэ Ч., Тагильцева Н.Г. Особенности формирования вокальных и сценических навыков у студентов китайских вузов в процессе обучения оперному пению // Управление культурой. 2024. № 2 (10). С. 10-16.
15. Чжу Т. Методы обучения как основа общей китайской методики обучения вокалу // Бизнес. Образование. Право. 2021. № 2 (55). С. 430-434. DOI: 10.25683/VOLBI.2021.55.252.

Russian Opera Repertoire for Mezzo-Soprano in the System of Professional Vocal Training of Students at Chinese Music Universities

Wang Chen

Postgraduate Student,
Saint Petersburg State Institute of Culture,
191186, 2, Dvortsovaya embankment, Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: WCC_5197@163.com

Abstract

Professional vocal training at Chinese music universities is increasingly turning to Russian operatic material, but its inclusion in the educational process remains uneven: the pedagogical value of the repertoire is recognized, while the selection criteria for mezzo-soprano parts, the order of their gradual complexity, and the methods for overcoming linguistic and articulatory difficulties have been described insufficiently systematically. The purpose of the study is to develop a methodologically sound model for mastering Russian operatic fragments for mezzo-soprano by Chinese vocal students. The material consisted of eight repertoire units from operas by M.I. Glinka, P.I. Tchaikovsky, A.P. Borodin, M.P. Mussorgsky, and N.A. Rimsky-Korsakov; comparative pedagogical analysis, vocal-phonetic text marking, expert assessment of range load, and matrix correlation of the fragment with the stage of training were applied. The obtained results allow the identification of three levels of educational integration: propaedeutic, adaptive-performance, and synthetic. The most stable for the initial operatic module turned out to be the fragments of Olga and Lel, since they combine moderate tessitura with high articulatory clarity; the parts of Lyubasha, Konchakovna, and Marina Mnishek require later introduction due to dense speech texture, dramatic intonation, and increased stage responsibility. The practical significance of the model lies in the fact that Russian operatic material ceases to be used as an isolated concert "showcase" and acquires the function of a sequential professional training tool for voice, diction, auditory control, and stage action.

For citation

Wang Chen (2026) Russkiy opernyy repertuar dlya metstso-soprano v sisteme professional'noy vokal'noy podgotovki studentov muzykal'nykh vuzov Kitaya [Russian Opera Repertoire for Mezzo-Soprano in the System of Professional Vocal Training of Students at Chinese Music Universities]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 82-91. DOI: 10.34670/AR.2026.81.63.008

Keywords

Professional vocal training, mezzo-soprano, Russian opera repertoire, Chinese music universities, academic singing, vocal phonetics, stage action.

References

1. Dang Zhaohui. (2023). Sravnitelnyy analiz protsessa obucheniya vokalu v Rossii i Kitae [Comparative analysis of the process of vocal training in Russia and China]. Education. Science. Scientific Personnel, (3), 240-245. https://doi.org/10.56539/20733305_2023_3_240

2. Gimadiev, D. I. (2023). Organizatsiya personalnoy obrazovatelnoy sredy obuchayushchimsya estradnomu vokalu [Organization of a personal educational environment for pop vocal students]. Musical Art and Education, 11(2), 161-175. https://doi.org/10.31862/2309-1428-2023-11-2-161-175
3. Guan Yue, Qin Chao, & Jia Jifen. (2021). Sredstva teatralnoy pedagogiki v priobshchenii nachinayushchikh kitayskikh vokalistov k evropeyskomu opernomu iskusstvu [Means of theatre pedagogy in introducing beginning Chinese vocalists to European opera art]. Pedagogical Education in Russia, (4), 84-91. https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_04_10
4. He Ch., & Tagiltseva, N. G. (2024). Osobennosti formirovaniya vokalnykh i stsenicheskikh navykov u studentov kitayskikh vuzov v protsesse obucheniya opernomu peniyu [Features of forming vocal and stage skills in students of Chinese universities in the process of learning opera singing]. Culture Management, (2), 10-16.
5. Li A. (2025). Pedagogicheskie strategii obucheniya russkoy opere v Kitae: analiz i praktika [Pedagogical strategies for teaching Russian opera in China: analysis and practice]. Education Management: Theory and Practice, 15(5-2), 243-250. https://doi.org/10.25726/e6639-5183-6907-a
6. Li Zheyu, & Toropov, P. B. (2024). Osobennosti muzykalnogo vokalnogo obrazovaniya v Rossii i Kitae kak osnova dlya integratsii i povysheniya kachestva [Features of musical vocal education in Russia and China as a basis for integration and quality improvement]. Modern Scientist, (4), 346-351. https://doi.org/10.58224/2541-8459-2024-4-346-351
7. Liang Yu. (2024). Razrabotka modeli osvoeniya vokalnoy muzyki P.I. Chaykovskogo dlya kitayskikh studentov-vokalistov [Development of a model for mastering P.I. Tchaikovsky's vocal music for Chinese vocal students]. Bulletin of the Kazan State University of Culture and Arts, (2), 195-203.
8. Liu Yinchen. (2022). Vliyanie kulturno-obrazovatelnykh kanalov na razvitie kitayskogo vokalnogo iskusstva v XX v. [The influence of cultural and educational channels on the development of Chinese vocal art in the twentieth century]. Journal of Musical Science, 10(4), 204-214. https://doi.org/10.24412/2308-1031-2022-4-204-214
9. Ma Haixin. (2024). Sovremennye sravnitelno-pedagogicheskie issledovaniya o podgotovke vokalistov v Kitae i Rossii [Modern comparative pedagogical studies on the training of vocalists in China and Russia]. Pedagogical Review, (3), 154-164. https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-154-164
10. Malashenko, E. P. (2023). Vokalno-rechevaya podgotovka pevtsa v protsesse obucheniya akademicheskomu vokalu [Vocal-speech training of a singer in the process of academic vocal education]. Musical Art and Education, 11(2), 66-80. https://doi.org/10.31862/2309-1428-2023-11-2-66-80
11. Mansurova, A. P., Korina, V. S., & Ma Jun. (2023). Organizatsiya integrirovannogo obucheniya vokalu i fortepiano: analiz rossiyskogo nauchno-pedagogicheskogo opyta [Organization of integrated vocal and piano training: analysis of Russian scientific and pedagogical experience]. The World of Science, Culture and Education, (5), 110-113. https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-5102-110-113
12. Niu Lei. (2025). Obshchee i individualnoe v vokalnykh shkolakh Kitaya [The general and the individual in Chinese vocal schools]. Art Education and Science, (1), 29-35. https://doi.org/10.36871/hon.202501029
13. Sun G. (2022). Vliyanie rossiyskogo muzykalno-pedagogicheskogo obrazovaniya v Kitae [The influence of Russian music-pedagogical education in China]. International Research Journal, (1), 121-124. https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.115.1.094
14. Xu Zheng. (2022). Aspekty razvitiya sovremennogo vysshego vokalnogo obrazovaniya v Kitae [Aspects of the development of modern higher vocal education in China]. Society. Environment. Development, (4), 27-30. https://doi.org/10.53115/19975996_2022_04_027-030
15. Zhu T. (2021). Metody obucheniya kak osnova obshchey kitayskoy metodiki obucheniya vokalu [Teaching methods as a basis of the general Chinese methodology of vocal education]. Business. Education. Law, (2), 430-434. https://doi.org/10.25683/VOLBI.2021.55.252

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

УДК 378 **DOI: 10.34670/AR.2026.94.30.009**

Лингводидактический потенциал предметно-языковой интеграции: международный опыт

Кытина Наталья Ивановна

Педагог дополнительного образования,
Институт филологии,
Московский педагогический государственный университет,
119435, Российская Федерация, Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1;
e-mail: kytinanatalia@mail.ru

Аннотация

Цель исследования – выявить и систематизировать лингводидактический потенциал предметно-языковой интеграции на основе анализа международного и отечественного опыта моделирования учебного процесса. В статье проведён компаративный анализ ключевых моделей предметно-интегративного обучения: финской системы тематического обучения, вальдорфской педагогики (Германия), технологии CLIL (Content and Language Integrated Learning), применяемой в Европе, сингапурской модели кооперативного обучения, а также отечественной интегративной методики, сочетающей подходы РКИ (русский как иностранный) и РКН (русский как неродной). Особое внимание уделено специфике российской модели, основанной на принципах преемственности, социокультурной адаптации и метапредметности, и её роли в формировании пропедевтических курсов для детей-инофонов. Научная новизна исследования заключается в комплексном сопоставлении международных и национальной моделей с акцентом на их роль в развитии критического мышления, коммуникативной компетенции и учебной успешности в полиэтнической среде. В результате установлено, что российская интегративная методика, опираясь на наследие РКИ и РКН и обогащаясь элементами CLIL, обладает уникальным потенциалом для создания гибкой, контекстно-обусловленной системы языковой подготовки, направленной на одновременное освоение языка и предметного содержания.

Для цитирования в научных исследованиях

Кытина Н.И. Лингводидактический потенциал предметно-языковой интеграции: международный опыт // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 92-100. DOI: 10.34670/AR.2026.94.30.009

Ключевые слова

Предметно-языковая интеграция, CLIL, лингводидактика, международный опыт, российская интегративная методика, РКИ (русский как иностранный), РКН (русский как неродной), поликультурное образование, дети-инофоны, пропедевтический курс, метапредметный подход, критическое мышление, полиэтническая школа.

Введение

Актуальность исследования проблем обучения детей-инофонов в современной российской полиэтнической школе носит комплексный социально-педагогический характер. С одной стороны, она обусловлена объективными демографическими процессами: сохранением высоких темпов трудовой миграции, преимущественно из стран Средней Азии, с тенденцией к увеличению семейных форм миграции (Кытина, Хамраева, 2021, с. 785). С другой стороны, перед системой образования стоят конкретные вызовы, связанные с интеграцией иноязычных детей в образовательный процесс. Данные на конец 2024 г. свидетельствуют, что в российских общеобразовательных организациях обучается свыше 176 тыс. детей-иностранцев, при этом, по заявлению заместителя председателя Совета безопасности РФ Д.А. Медведева, около половины из них плохо или вовсе не владеют русским языком (Газета.Ru, 2024). Низкий уровень языковой компетенции напрямую блокирует освоение образовательной программы в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС НОО, 2021), ведет к учебной неуспешности, формированию конфликтогенной среды и маргинализации данной категории учащихся.

Традиционные методики, основанные на изолированном изучении грамматики и лексики, оказываются малоэффективными в условиях, когда язык требуется не как абстрактная система, а как практический инструмент для усвоения знаний по математике, окружающему миру, литературе (Балыхина, 2016, с. 15). В этом контексте предметно-языковая интеграция (далее - ПЯИ) предстает не просто инновационной технологией, а педагогической необходимостью. Её сущность заключается в том, что язык (в данном случае русский как неродной) усваивается не сам по себе, а как средство постижения содержания других учебных дисциплин, что создает аутентичные коммуникативные потребности и естественный контекст для его применения.

Международный опыт в области ПЯИ обширен и формировался под влиянием различных социокультурных и образовательных парадигм [Рыжов, 2019, с. 44]. Европейская модель CLIL, финская система феноменального обучения, вальдорфская педагогика и сингапурские образовательные технологии представляют собой разные ответы на вызовы поликультурности и глобализации (European Commission, 2006; Marsh, 2002). В то же время российская педагогическая мысль обладает собственным мощным теоретическим и практическим фундаментом, сложившимся в рамках методик преподавания русского языка как иностранного (далее - РКИ) и как неродного (далее - РКН) (Уша, 2021, с. 80; Шорина, 2019, с. 45). Однако до недавнего времени эти направления развивались в значительной степени изолированно от мировых трендов интегративного обучения (Кудрявцева, Громова, 2020, с. 46).

Целью данной статьи является проведение компаративного анализа ведущих международных моделей предметно-языковой интеграции и выявление на этой основе специфики и лингводидактического потенциала отечественной интегративной методики обучения русскому языку детей-инофонов в начальной школе.

Для достижения поставленной цели сформулирован ряд задач:

– Осуществить теоретический анализ и дать краткую характеристику ключевых международных моделей ПЯИ (CLIL, финской, вальдорфской, сингапурской).
– Раскрыть генезис, теоретические основы и практические принципы российской интегративной методики, базирующейся на синтезе подходов РКИ и РКН.
– Провести сравнительный анализ выделенных моделей по критериям целеполагания, роли языка, направленности на развитие критического мышления и эффективности для

полиэтнической среды.

– Определить точки соприкосновения и возможности продуктивного синтеза международного опыта (прежде всего, методологии CLIL) с отечественной практикой, а также обозначить условия и ограничения такой интеграции.

Методологическую основу исследования составил комплекс взаимодополняющих подходов: системный (рассмотрение моделей ПЯИ как целостных образовательных систем), компаративный (сравнительный анализ для выявления общих закономерностей и специфики), историко-педагогический (изучение эволюции подходов РКИ/РКН и их интеграции) и культурологический (учет социокультурного контекста реализации моделей). В работе применялись методы теоретического анализа научной литературы и нормативных документов, обобщения и систематизации педагогического опыта, сравнительного моделирования и проектирования.

Мировая образовательная практика выработала ряд моделей, которые, различаясь философскими основаниями и дидактическими акцентами, сходятся в главном: преодолении изоляции языка от других сфер познания. Рассмотрение этих моделей позволяет увидеть спектр возможных решений, адаптируемых к российскому контексту.

Международный опыт предметно-языковой интеграции

1. Технология CLIL (Content and Language Integrated Learning)

CLIL, сформировавшийся в 1990-е гг., является наиболее разработанной европейской моделью (Исследование процесса обучения…, 2025, с. 80; Coyle, Hood, Marsh, 2010). Его ключевая идея – дуальность целей: одновременное достижение предметных и языковых результатов (Marsh, 2002, p. 58). Методологическим стержнем служит концепция «4C»: Content (содержание), Communication (коммуникация), Cognition (познание), Culture (культура). Компонент «Cognition» акцентирует развитие критического мышления через анализ и синтез информации на целевом языке (Bentley, 2010, p. 9). Практика CLIL варьируется от интеграции в начальной школе (физкультура, искусство) до преподавания естественнонаучных дисциплин на иностранном языке в средней школе.

2. Финская система тематического (феноменального) обучения Модель основана на междисциплинарном изучении широких тем-«феноменов» (например, «Вода») через проектно-исследовательскую деятельность. Язык выступает инструментом исследования. Потенциал для развития критического мышления высок, так как требует анализа информации из разнородных источников, выдвижения гипотез и аргументированного представления выводов (Sahlberg, 2015, p. 97).

3. Вальдорфская педагогика (Германия)

Система основана на эстетическом восприятии мира через «эпохи» – периоды погружения в тему с использованием различных искусств. Иностранный язык осваивается через устную традицию: песни, стихи, инсценировки (Carlgren, 2012, p. 65). Интеграция носит художественно-эмоциональный характер. Потенциал заключается в создании положительного эмоционального отношения к языку, но модель может быть недостаточно прагматичной для задач ускоренной адаптации.

4. Сингапурская модель кооперативного обучения

Делает ставку на структурированное взаимодействие в малых группах по четким алгоритмам («Think-Pair-Share»). Язык выступает как средство выполнения социального

учебного задания. Алгоритмичность снимает неопределенность, обеспечивая речевую практику в безопасной среде (Slavin, 2014, p. 112). Потенциал для развития критического мышления реализуется через этапы обсуждения и аргументации.

Российская интегративная методика

Формирование отечественного подхода к предметно-языковой интеграции для детей-инофонов происходит в уникальном методическом пространстве, определяемом сосуществованием двух сильных научных школ.

Методика русского языка как иностранного (РКИ) исторически сложилась в контексте работы с иностранными студентами, изучающими русский язык вне русскоязычной среды (или в ней) с четко поставленной целью (обучение, профессия). Ей свойственен коммуникативный уклон, опора на сопоставительную грамматику и лингвострановедческий компонент (Балыхина, 2016, с. 12; Шорина, 2019, с. 28). В свою очередь, методика русского языка как неродного (РКН) ориентирована на иноязычных граждан, постоянно проживающих в России, и сближается с методикой преподавания родного языка, делая акцент на описательной грамматике и глубокой социокультурной адаптации (Уша, 2021, с. 133; Хамраева, Кытина, 2022, с. 13). Как справедливо отмечает Т.Ю. Уша, смешение этих двух ситуаций в школьной практике является распространенной ошибкой (Уша, 2021, с. 133).

Реальность полиэтнической начальной школы, где в одном классе обучаются носители языка и дети-инофоны с разным (часто нулевым) уровнем подготовки, потребовала создания интегративной методики. Её ядром является методика обучения русскому как родному, в которую «встраиваются» элементы РКН и РКИ в различном объеме и с разными целями в зависимости от конкретных условий. Эта модель не является механическим смешением, а представляет собой педагогическую систему, основанную на следующих ключевых принципах:

Курс предваряет и обеспечивает успешное освоение основной образовательной программы по всем предметам. Его задача – сформировать базовые речевые и коммуникативные навыки, которые станут инструментом дальнейшего познания (Потапова, 2019, с. 26). В условиях введения законодательного требования о тестировании уровня русского языка для поступающих в школу, роль такого пропедевтического курса только возрастает.

Обучение не сводится к языковой форме; оно направлено на интеграцию ребенка в новую культурную среду. Это достигается через интеграцию урочной, внеурочной и проектной деятельности (например, проект «Диалог культур», «Азбука народов России»), где язык выступает мостом для понимания традиций, норм и ценностей (Хамраева, Кытина, 2022, с. 15).

Русский язык в этой модели рассматривается не только как отдельный учебный предмет, но и как универсальный инструмент познания, средство освоения всех других дисциплин (математики, окружающего мира и т.д.) (Кытина, Хамраева, 2021, с. 792). Это напрямую перекликается с идеями CLIL [Шагбанова, Шагбанов, 2018, с. 250], но имеет, бесспорно, собственную дидактическую траекторию.

Учитель волен выбирать стратегию: использовать индуктивный подход (от частных речевых моделей и ситуаций к обобщению правила, что характерно для РКИ) на начальном этапе, и дедуктивный (от правила к практике, характерный для методики родного языка и РКН) по мере интеграции инофона в общий учебный поток.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в 2021–2025 гг. на базе школ

Домодедовского городского округа Московской области с участием 138 учащихся-инофонов (Хамраева, Кытина, 2022, с. 14). Практика показала эффективность таких приемов, как преднамеренное включение понятий из «Литературного чтения» и «Окружающего мира» в содержание уроков русского языка, организация проектной деятельности (например, международный проект «Читаем сказку на ночь»), и создание системы коррекционно-пропедевтической работы в рамках дополнительного образования на базе школы.

Сопоставление международных моделей и отечественной практики позволяет не только констатировать различия, но и выявить стратегические направления для обогащения российской методики.

Российская модель, обладая четкой социально-педагогической миссией (адаптация), в плане развития критического мышления обладает значительным, но не всегда в полной мере реализуемым потенциалом. Её сила – в контекстуальной гибкости, позволяющей учителю варьировать подходы. Однако для системного развития высших когнитивных функций у детей-инофонов этой гибкости может быть недостаточно без опоры на более четкие дидактические frameworks (каркасы).

Наиболее продуктивным и естественным для отечественной практики видится адаптация и синтез принципов CLIL с российской интегративной методикой. Это не означает простого копирования, а предполагает:

– Интеграцию «Cognition» как обязательного компонента при проектировании заданий для инофонов. Целенаправленное использование таксономии учебных целей для формулировки вопросов и задач, которые требуют от ребенка анализа, сравнения, оценки информации на русском языке.
– Усиление культурологического компонента (Culture) через сравнительный анализ. Проекты и задания могут строиться вокруг сопоставления явлений русской культуры и культур стран исхода учащихся, что развивает межкультурную компетенцию и критический взгляд (Кудрявцева, Громова, 2020, с. 49).
– Заимствование технологий языковой поддержки (scaffolding) из арсенала CLIL. Создание глоссариев, опорных схем диалогов, визуальных рядов к предметному содержанию, которые помогают инофону справиться с когнитивной нагрузкой, не упрощая саму задачу.
– Использование структур сингапурской модели для организации коммуникации в смешанных группах (носитель языка + инофон). Алгоритмы могут стать эффективным инструментом для отработки речевых навыков в рамках предметно-интегрированного урока.

Ключевым условием успешной реализации такого синтеза является преодоление кадрового дефицита. Это требует создания системы повышения квалификации, ориентированной на формирование интегративной педагогической компетенции, позволяющей учителю проектировать урок, одновременно достигая предметных, метапредметных и языковых целей для разнородной аудитории.

Заключение

Проведенное исследование позволяет утверждать, что лингводидактический потенциал предметно-языковой интеграции является одним из ключевых ресурсов для модернизации образования в полиэтнической школе. Международный опыт, представленный моделями CLIL,

финского тематического обучения, вальдорфской и сингапурской педагогики, демонстрирует разнообразие путей превращения языка из цели обучения в средство познания, развития мышления и социализации.

Отечественная интегративная методика, основанная на синтезе подходов РКИ и РКН, представляет собой жизнеспособную и развивающуюся систему, обладающую рядом конкурентных преимуществ: глубокой теоретической базой, ориентацией на социокультурную адаптацию и законодательно закрепленные требования ФГОС. Её практическая эффективность подтверждена результатами апробации в условиях реальных школ Московской области (Хамраева, Кытина, 2022).

Однако для полной реализации своего потенциала, особенно в аспекте системного развития критического мышления у детей-инофонов, российская модель нуждается в стратегическом обогащении. Наиболее перспективным направлением видится не механическое заимствование, а творческая адаптация и интеграция методологических принципов CLIL (прежде всего, акцента на когнитивном и культурологическом компонентах) и технологических приемов кооперативного обучения в существующий каркас российской интегративной методики.

Перспективы развития интегративных подходов в России связаны с решением трех основных задач:

Научно-методическое обеспечение: разработка и внедрение адаптивных учебно-методических комплексов и дидактических материалов, воплощающих принципы ПЯИ для начальной школы.

Кадровая подготовка: создание системы профессионального развития педагогов, направленной на формирование у них интегративной компетенции.

Институциональная поддержка: закрепление успешных региональных практик в образовательной политике, создание сетевых площадок для обмена опытом и ресурсами.

Только на этом пути предметно-языковая интеграция сможет стать не экспериментальной технологией, а основой массовой практики, обеспечивающей качественное образование, успешную интеграцию и развитие потенциала каждого ребенка в поликультурном пространстве современной российской школы.

Библиография

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие. М.: Русский язык. Курсы, 2016. 184 с.
2. В российских школах обучается около 200 тысяч детей мигрантов, половина плохо говорит по-русски // Газета.Ru. 2024. URL: https://www.gazeta.ru/social/news/2024/12/26/24721988.shtml
3. Добренко Е.И., Соколова Е.В. Интегративная лингвистика как основа методики РКН в современной школе // Мир русского слова. 2023. № 2. С. 33-39.
4. Кудрявцева Е.Л., Громова Л.Г. Методические основы обучения русскому языку в поликультурной среде: между РКН, РКИ и CLIL // Русский язык за рубежом. 2020. № 4. С. 45-52.
5. Кытина Н.И., Хамраева Е.А. Актуальные проблемы преподавания русского языка в поликультурной российской школе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18, № 4. С. 785-800.
6. Потапова М.В. Пропедевтика как дидактическое условие интеграции в обучении // Начальная школа. 2019. № 11. С. 25-29.
7. Рыжов В.Б. Сотрудничество Европейского союза с государствами постсоветского пространства в области образования (на примере программы Erasmus+) // Международное право. 2019. № 2. С. 42-50. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=29830
8. Синева О.В. Обучение русскому языку в поликультурном классе: стратегии и приемы. СПб.: Златоуст, 2018. 240 с.
9. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Русский язык; Полиграфресурсы, 1999.

10. Уша Т.Ю. Обучение русскому языку детей-мигрантов в поликультурной школе: проблемы и решения // Педагогика. 2021. № 8. С. 78-85.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) (утв. приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373; в ред. от 22.01.2024). URL: https://base.garant.ru/197127/
12. Хамраева Е.А., Кытина Н.И. Лингвометодическое сопровождение процесса интеграции детей мигрантов в образовательное пространство российской школы (опыт домодедовского округа Московской области) // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. 2022. № 1 (9). С. 12-17.
13. Шагбанова Х.С., Шагбанов И.Ф. Внедрение CLIL в образовательный процесс российских вузов // Образование и право. 2018. № 6. С. 249-252.
14. Шорина Т.А. Обучение аудированию детей-инофонов в поликультурной школе: теория и практика. М.: Флинта, 2019. 200 с.
15. Bentley K. The TKT Course: CLIL Module. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 124 p.
16. Carlgren F. Education Towards Freedom: Rudolf Steiner Education. AWSNA, 2012. 242 p.
17. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 184 p.
18. European Commission. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Brussels: Eurydice, 2006.
19. Marsh D. Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory. Córdoba: Universidad de Córdoba, 2002.
20. Sahlberg P. Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? Teachers College Press, 2015. 264 p.
21. Slavin R.E. Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? // Anales de Psicología. 2014. Vol. 30, № 3. P. 785-791.

Lingvodidakticheskiy potentsial predmetno-yazykovoy integratsii: mezhdunarodnyy opyt

Natal'ya I. Kytina

Additional Education Teacher,
Institute of Philology,
Moscow Pedagogical State University,
119435, 1/1, Malaya Pirogovskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: kytinanatalia@mail.ru

Abstract

The aim of the study is to identify and systematize the linguodidactic potential of content-language integration based on the analysis of international and domestic experience in modeling the educational process. The article provides a comparative analysis of key models of content-integrated learning: the Finnish system of thematic learning, Waldorf pedagogy (Germany), CLIL (Content and Language Integrated Learning) technology used in Europe, the Singaporean model of cooperative learning, as well as the domestic integrative methodology combining the approaches of RCT (Russian as a foreign language) and RSN (Russian as a non-native language). Particular attention is paid to the specifics of the Russian model, based on the principles of continuity, sociocultural adaptation and meta-subjectivity, and its role in the formation of propaedeutic courses for foreign-speaking children. The scientific novelty of the research lies in a comprehensive comparison of international and national models with an emphasis on their role in the development of critical thinking, communicative competence and academic success in a multi-ethnic environment. As a result, it has been established that the Russian integrative methodology, based on

the heritage of RCT and RSN and enriched with elements of CLIL, has unique potential for creating a flexible, context-dependent system of language training aimed at the simultaneous acquisition of language and subject content.

For citation

Kytina N.I. (2026) Lingvodidakticheskiy potentsial predmetno-yazykovoy integratsii: mezhdunarodnyy opyt [Linguodidactic Potential of Content-Language Integration: International Experience]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 92-100. DOI: 10.34670/AR.2026.94.30.009

Keywords

Content-language integration, CLIL, linguodidactics, international experience, Russian integrative methodology, Russian as a foreign language (RCT), Russian as a non-native language (RSN), multicultural education, foreign-speaking children, propaedeutic course, meta-subject approach, critical thinking, multi-ethnic school.

References

1. Balykhina, T. M. (2016). *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo)* [Methods of teaching Russian as a non-native language]. Russkiy yazyk. Kursy.
2. Bentley, K. (2010). *The TKT course: CLIL module*. Cambridge University Press.
3. Carlgren, F. (2012). *Education towards freedom: Rudolf Steiner education*. AWSNA.
4. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
5. Dobrenko, E. I., & Sokolova, E. V. (2023). Integrativnaya lingvistika kak osnova metodiki RKN v sovremennoy shkole [Integrative linguistics as a basis for RANL methods in modern school]. *World of the Russian Word*, (2), 33-39.
6. European Commission. (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Eurydice.
7. Federal State Educational Standard for Primary General Education (FSES PGE) (approved by Order of the Ministry of Education and Science of Russia No. 373 of October 6, 2009, as amended on January 22, 2024). https://base.garant.ru/197127/
8. Khamraeva, E. A., & Kytina, N. I. (2022). Lingvometodicheskoe soprovozhdenie protsessa integratsii detey migrantov v obrazovatelnoe prostranstvo rossiyskoy shkoly (opyt domodedovskogo okruga Moskovskoy oblasti) [Linguo-methodological support for the integration of migrant children into the educational space of Russian schools]. *Professor Journal. Series: Russian Language and Literature*, (1), 12-17.
9. Kudryavtseva, E. L., & Gromova, L. G. (2020). Metodicheskie osnovy obucheniya russkomu yazyku v polikulturnoy srede: mezhdu RKN, RKI i CLIL [Methodological foundations of teaching Russian in a multicultural environment: Between RANL, RFL and CLIL]. *Russian Language Abroad*, (4), 45-52.
10. Kytina, N. I., & Khamraeva, E. A. (2021). Aktualnye problemy prepodavaniya russkogo yazyka v polikulturnoy rossiyskoy shkole [Current problems of teaching Russian in a multicultural Russian school]. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(4), 785-800.
11. Marsh, D. (2002). *Content and language integrated learning (CLIL): A development trajectory*. Universidad de Córdoba.
12. Potapova, M. V. (2019). Propedevtika kak didakticheskoe uslovie integratsii v obuchenii [Propaedeutics as a didactic condition for integration in education]. *Primary School*, (11), 25-29.
13. Ryzhov, V. B. (2019). Sotrudnichestvo Evropeyskogo soyuza s gosudarstvami postsovetskogo prostranstva v oblasti obrazovaniya (na primere programmy Erasmus+) [Cooperation of the European Union with post-Soviet states in the field of education (on the example of the Erasmus+ program)]. *International Law*, (2), 42-50. https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=29830
14. Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
15. Shagbanova, K. S., & Shagbanov, I. F. (2018). Vnedrenie CLIL v obrazovatelnyy protsess rossiyskikh vuzov [Implementation of CLIL in the educational process of Russian universities]. *Education and Law*, (6), 249-252.
16. Shorina, T. A. (2019). *Obuchenie audirovaniyu detey-inofonov v polikulturnoy shkole* [Teaching listening to non-native speaking children in a multicultural school]. Flinta.
17. Sineva, O. V. (2018). *Obuchenie russkomu yazyku v polikulturnom klasse: strategii i priemy* [Teaching Russian in a multicultural classroom: Strategies and techniques]. Zlatoust.

18. Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785-791.
19. Usha, T. Y. (2021). Obuchenie russkomu yazyku detey-migrantov v polikulturnoy shkole: problemy i resheniya [Teaching Russian to migrant children in a multicultural school: Problems and solutions]. *Pedagogy*, (8), 78-85.
20. Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / pod red. A.P. Evgen'evoi. 4-e izd., ster. M.: Russkii yazyk; Poligrafresursy, 1999.
21. V rossiyskikh shkolakh obuchaetsya okolo 200 tysyach detey migrantov, polovina plokho govorit po-russki [About 200 thousand migrant children study in Russian schools, half speak Russian poorly]. (2024). *Gazeta.Ru*. https://www.gazeta.ru/social/news/2024/12/26/24721988.shtml

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

УДК 373.2+37.01 **DOI: 10.34670/AR.2026.39.71.010**

Диагностические критерии подготовки будущих специалистов дошкольной сферы к осуществлению эстетического воспитания детей 5-7 лет

Кумельская Ирина Эдуардовна

Аспирант,
Севастопольский государственный университет,
299053, Российская Федерация, Севастополь, ул. Университетская, 33;
e-mail: milagro1106@bigmir.net

Аннотация

Данное исследование посвящено изучению вопроса диагностики будущего педагога к осуществлению эстетического воспитания детей 5-7 лет; обозначены критерии и показатели к ним, а также отображены результаты проведенного исследования.

Для цитирования в научных исследованиях

Кумельская И.Э. Диагностические критерии подготовки будущих специалистов дошкольной сферы к осуществлению эстетического воспитания детей 5-7 лет // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 101-108. DOI: 10.34670/AR.2026.39.71.010

Ключевые слова

Подготовка, специалист, диагностика, критерий, показатель, уровень сформированности, эстетическое воспитание, дошкольное образование, готовность.

Введение

На современном этапе развития общества в условиях модернизации образования (Концепция модернизации Российского образования, действующий ФГОС ДО) перед будущими специалистами в области дошкольного образования стоят определенные задачи, комплексное решение которых позволит осуществить качественную подготовку детей к обучению в школе, сформировав необходимые знания, умения, навыки, максимально раскрыв творческий потенциал личности ребенка.

В целях духовного развития личности необходимо использовать нравственный потенциал искусства как средства формирования и развития этических принципов и идеалов.

Образовательная область Художественно-эстетическое развитие ФГОС ДО предполагает при этом развитие понимания произведений искусства, становление эстетического отношения к окружающему миру, формирование элементарных представлений о видах искусства, реализацию самостоятельной творческой деятельности детей, что находит свою реализацию в процессе эстетического воспитания.

Проблема подготовки специалистов в области дошкольного образования к осуществлению эстетического воспитания многогранна и находит отражение в работах К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого, В.А. Сухомлинского, Н.А. Ветлугиной, А.Б. Щербо, К.М. Дурай-Новаковой, В.Т. Сергеева, Т.А. Зотеевой, О.П. Шариповой, Р.Г. Решетниковой и др.

Однако остается открытым вопрос определения четкой структуры готовности таких специалистов в условиях современной системы образования и способов диагностики уровней их подготовки, что обосновывает актуальность проводимого нами исследования.

Целью статьи является обоснование результатов диагностики уровней подготовки будущих специалистов в области дошкольного образования к осуществлению эстетического воспитания детей пяти-семи лет.

Рассмотрим одно из базовых понятий исследования: «эстетическое воспитание». Педагогический энциклопедический словарь определяет его как процесс формирования и развития духовных качеств личности, сознания в соответствии своей деятельности под воздействием искусства и различных эстетических объектов и явлений окружающей действительности. [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с.327].

Эстетическое воспитание необходимо осуществлять с раннего возраста, когда ребенок усваивает модель поведения взрослого, что, в свою очередь, играет решающую роль в дальнейшем формировании эстетического отношения к действительности.

В процессе эстетического воспитания у дошкольников формируются эстетические потребности, интересы, развивается эстетический вкус, проявляется творческая деятельность детей. Вопросы развития детского творчества изучались Д.Б. Элькониным, А.Н. Леонтьевым.

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросу подготовки студентов вузов к осуществлению эстетического воспитания детей 5-7 лет показывает, что данная тема рассматривалась с точки зрения подготовки будущих специалистов к педагогической деятельности (К.М. Дурай-Новакова и др.), профессионально-эстетической подготовки педагогов (Л.А. Кандыбович и др.), подготовки студентов к использованию различных видов искусства (А.Г. Скрипин).

Отметим, что в данном случае цель и результат качественной подготовки будущих специалистов к профессионально-педагогической деятельности отражаются в понятии «готовность». [Витвицкая, 2013].

Основная часть

Структура готовности в разное время рассматривалась А.Л. Денисовой, И.О. Котляровой, Т.С. Перекрестовой, Б.П. Мартиросяном, В.А. Сластениным. Анализ исследований позволяет выделить следующие компоненты готовности будущего педагога к осуществлению эстетического воспитания: теоретический, практический, личностный. Очевидна взаимосвязь между необходимостью обладания базой теоретических знаний, которые реализуются на практике, и системой личностных качеств, характерных для будущего специалиста в области дошкольного образования.

Для того чтобы своевременно оценить уровень подготовки студентов (будущих специалистов в области дошкольного образования) к осуществлению эстетического воспитания детей 5-7 лет и при необходимости внести коррективы в процесс, необходима диагностика уровней подготовки на основе критериев и показателей к ним.

В Педагогическом словаре критерий обозначается как признак, на основании которого осуществляется оценка и определяется классификация чего-либо. [Коджаспирова, Коджаспиров, 2005, с. 47].

Критерий, являясь важнейшим элементом методологического аппарата исследования, способен дать объективную информацию, доказать эффективность принимаемых решений.

И если критерий представляет собой некий общий признак, показатель характеризует отдельные свойства и качества диагностируемого явления. Накопление показателей создает базу, позволяющую дать оценку исследуемому объекту.

Показатель – это измерительная характеристика какой-то одной стороны «ключевого» признака исследуемого объекта, которая дает количественную, качественную информацию о свойстве данного объекта. [Педагогический словарь, 2008, с.49].

Выделим следующие критерии подготовки будущих специалистов в области дошкольного образования к осуществлению эстетического воспитания детей 5-7 лет: мотивационный, когнитивный, личностно-рефлексивный, деятельностный.

Рассмотрим характеристику данных критериев.

Мотивационный критерий отражает наличие положительной мотивации к осуществлению эстетического воспитания. Мотивы являются движущей силой в процессе подготовки будущих педагогов в вузе. Мотивация к обучению напрямую зависит как от особенностей личности, так и от социальных ролей, а также неразрывно связана с эмоциями и эмоциональными состояниями. Положительная мотивация способствует наиболее полному раскрытию потенциала студента, формированию интереса к деятельности.

Педагогический словарь определяет мотивацию как внутреннее побуждение к деятельности, направленное на удовлетворение потребностей субъекта, вызванных внутренними и внешними условиями, которые определяют направленность деятельности. [Педагогический словарь, 2008, с.20].

Мотивация – это постоянно развивающееся явление, система побуждений, в структуре которой – смысл учения, мотивы, цели, эмоции и интересы. [Маркова и др., 1990].

Когнитивный критерий (от лат. «cognitio» – знание, познание – познаваемый, соответствующий познанию), с одной стороны, включает в себя знания роли, статуса и функций современного эстетического воспитания подрастающего поколения в контексте профессиональной деятельности, с другой – способность к историческому анализу произведений искусства как процесса познания окружающей действительности, наличие

сведений о категориях разбора художественного содержания в произведениях изобразительного искусства. [Волчегорская, Ордашева, 2018, с.37-45].

Сформированность данного критерия определяется знанием понятий и категорий в области теории и методики эстетического воспитания детей дошкольного возраста, а также истории и философии искусства, эстетики; таких дисциплин эстетического цикла, как живопись и прикладное искусство, хореография и фольклор, и, кроме того, знанием способов нравственного самовоспитания.

Личностно-рефлексивный критерий (от лат. «reflexio» - обращение назад) у будущих специалистов в области дошкольного образования отражает умение критически анализировать свою деятельность и подразумевает наличие определенных характеристик личности, которые позволяют достигать успеха в осуществлении эстетического воспитания и получать удовлетворение от данного процесса.

Среди важных в изучаемой нами области качеств стоит выделить коммуникабельность, креативность, тактичность, эстетическое сопереживание [Пайдуков, 2015], а также способность к самоконтролю и постоянному самосовершенствованию.

Деятельностный критерий отражает уровень овладения будущими специалистами в области дошкольного образования умениями и навыками, необходимыми для успешного, целенаправленного осуществления процесса эстетического воспитания: организация мероприятий эстетической направленности, выставочных экспозиций, бесед, творческих вечеров.

Также неотъемлемой частью данного критерия является готовность преобразовывать окружающую действительность на основе эстетических ценностей. [Пайдуков, 2015].

Полученные данные мы можем использовать в нашем исследовании, составив следующую таблицу:

Таблица 1 – Таблица соотношения критериев, показателей и уровней сформированности готовности будущих специалистов в области дошкольного образования к осуществлению процесса эстетического воспитания детей 5-7 лет с использованием педагогических анимационных программ

Уровень сформированности	Мотивационный критерий	Когнитивный критерий	Личностно-рефлексивный критерий	Деятельностный критерий
низкий	система профессионально значимых мотивов, интересов, потребностей не сформирована	знания роли, статуса и функций современного эстетического воспитания дошкольников в контексте профессиональной деятельности разрознены, не систематизированы, недостаточный уровень владения основными понятиями и категориями данной области	коммуникабельность, креативность, тактичность, эстетическое сопереживание не развиты, самоконтроль, способность к рефлексии отсутствуют	отсутствие умений и навыков, необходимых для целенаправленного осуществления процесса эстетического воспитания, отсутствие готовности преобразовывать окружающую действительность на основе эстетических ценностей

Уровень сформированности	Мотивационный критерий	Когнитивный критерий	Личностно-рефлексивный критерий	Деятельностный критерий
средний	система профессионально значимых мотивов, интересов, потребностей сформирована недостаточно	знания роли, статуса и функций современного эстетического воспитания дошкольников в контексте профессиональной деятельности присутствуют не в полной мере, способность оперировать основными понятиями и категориями данной области при помощи наводящих вопросов	присутствуют отдельные характеристики личности, позволяющие достигать успеха в осуществлении эстетического воспитания, способность к рефлексии, самоконтролю зависит от ситуации	несистематическое использование умений и навыков, необходимых для целенаправленного осуществления процесса эстетического воспитания, нет четкого понятия о готовности преобразовывать окружающую действительность на основе эстетических ценностей
высокий	наблюдается четкая, сформированная система мотивов, интересов, потребностей, необходимых для овладения будущей профессией	присутствуют в полной мере знания роли, статуса и функций современного эстетического воспитания дошкольников в контексте профессиональной деятельности, отмечается свободное владение основными понятиями и категориями данной области	коммуникабельность, креативность, тактичность, эстетическое сопереживание присутствуют в полной мере, хорошо развита способность к рефлексии, самоконтролю	умения и навыки, необходимых для целенаправленного осуществления процесса эстетического воспитания, присутствуют в полной мере, полностью сформирована готовность преобразовывать окружающую действительность на основе эстетических ценностей

Уровень сформированности когнитивного компонента мы предлагаем определить при помощи метода кейс-стади, направленного на выявление знания роли, статуса и функций современного эстетического воспитания подрастающего поколения в контексте профессиональной деятельности; дидактического теста, направленного на выявление знаний о категориях разбора художественного содержания в произведениях изобразительного искусства и умений анализировать произведения искусства [Волчегорская, Ордашева, 2018], а также анализа текущей документации педагога.

Достоверность полученной нами модели, отражающей структуру готовности будущих специалистов в области дошкольного образования к осуществлению эстетического воспитания детей 5-7 лет, мы проверили опытно-экспериментальным путем.

Нами была составлена анкета, вопросы которой позволяют определить уровень сформированности мотивационного, личностно-рефлексивного и деятельностного критериев. (Приложение, анкета 1).

Интерпретация результатов: ответ «А» соответствует высокому уровню сформированности каждого критерия; ответ «Б» - низкому уровню, ответ «В» - среднему уровню.

Соответственно большинство ответов «А» (7-10 ответов) говорит о высоком уровне

сформированности определенного критерия, большинство ответов «Б» (7-10 ответов)- о низком уровне, большинство ответов «В» (7-10 ответов) - о среднем уровне.

Мы провели опрос среди 60 молодых специалистов в области дошкольного образования – воспитателей детских садов г. Севастополя, в ходе которого выяснилось, что высокий уровень сформированности мотивационного критерия имеют 32 чел., что составляет 53% от общего числа респондентов, средний уровень характерен для 36% опрошенных (21 чел.) и 11% (7 чел.) показали низкий уровень сформированности данного критерия.

При определении уровня сформированности личностно-рефлексивного критерия у молодых воспитателей выяснилось, что высокий уровень сформированности этого критерия характерен для 56% опрошенных (33 чел.), средний уровень – для 31% (19 чел.), низкий уровень – для 13% (8 чел.).

Высокий уровень сформированности деятельностного критерия показали 28 чел. – это 48% респондентов, средний уровень – 32% (20 чел.), низкий уровень – 20% (12 чел.).

Что касается уровней сформированности когнитивного критерия, то в нашем случае они определялись путем анализа текущей документации педагогов, где особенное внимание уделялось образовательной области Художественно-эстетическое развитие; учитывалось методически грамотное оформление уголков в группах, соответствующих данной образовательной области. Также были просмотрены видеоматериалы открытых занятий и тематических вечеров, сценарии утренников. Результаты распределились следующим образом: высокий – у 39% опрошенных (23 чел.), средний – у 47% (29 чел.), низкий – у 14% (8 чел.).

Практически у всех молодых воспитателей присутствовали запрашиваемые нами материалы, однако у группы, показавшей средний уровень, не было четкой последовательности в оформлении документации, допускались негрубые методические ошибки. У группы респондентов, показавшей низкий результат, отмечено неверное оформление текущей документации, недостаточное владение методикой при проведении занятий, несоблюдение возрастных норм при подборе игр и при составлении конспектов занятий.

Вывод

Нами был проведен анализ уровней подготовки будущих специалистов в области дошкольного образования к осуществлению эстетического воспитания детей 5-7 лет. Были выделены критерии: мотивационный, когнитивный, личностно-рефлексивный, деятельностный, а также определены показатели к ним.

В ходе исследования, проведенного среди молодых специалистов в области дошкольного образования г. Севастополя (в том числе с помощью вопросов анкеты, разработанной автором), выяснилось, что большинство опрошенных имеют высокий уровень подготовки в рамках мотивационного, личностно-рефлексивного и деятельностного критериев. Однако был отмечен более низкий результат в рамках когнитивного критерия, что говорит о недостаточности теоретических знаний у опрошенной нами группы респондентов. Оптимальное решение этого вопроса – в закреплении наставников за молодыми педагогами, посещение методических объединений, круглых столов, семинаров и регулярном самообразовании, своевременном прохождении курсов повышения квалификации.

Это позволяет утверждать, что в целом уровень подготовки специалистов является достаточным, при этом необходима тесная взаимосвязь теории и практики, регулярное обновление и расширение знаний в выбранной профессии.

Библиография

1. Витвицкая С.С. Структура и критерии готовности магистров образования к педагогической деятельности // Вектор науки Тольяттинского Государственного Университета: Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 59-63.
2. Волчегорская Е.Ю., Ордашева М.Ж. Критериально-уровневые характеристики профессионально-эстетической готовности будущих учителей изобразительного искусства // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 3.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2005. 176 с.
4. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
5. Пайдуков Д.В. Формирование у будущих бакалавров педагогического образования компетентности в области эстетического воспитания школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Чебоксары, 2015. 167 с.
6. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М.: Академия, 2008. 352 с.
7. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.

Diagnostic Criteria for Training Future Specialists in the Preschool Sphere to Implement Aesthetic Education of Children Aged 5-7 Years

Irina E. Kumel'skaya

Postgraduate Student,
Sevastopol State University,
299053, 33, Universitetskaya str., Sevastopol, Russian Federation;
e-mail: milagro1106@bigmir.net

Abstract

This study is devoted to the issue of diagnosing the future teacher's readiness to implement aesthetic education of children aged 5-7 years; the criteria and indicators for them are outlined, and the results of the conducted study are presented.

For citation

Kumel'skaya I.E. (2026) Diagnosticheskiye kriterii podgotovki budushchikh spetsialistov doshkol'noy sfery k osushchestvleniyu esteticheskogo vospitaniya detey 5-7 let [Diagnostic Criteria for Training Future Specialists in the Preschool Sphere to Implement Aesthetic Education of Children Aged 5-7 Years]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 101-108. DOI: 10.34670/AR.2026.39.71.010

Keywords

Training, specialist, diagnostics, criterion, indicator, level of formation, aesthetic education, preschool education, readiness.

References

1. Kodzhaspirova, G. M., & Kodzhaspirov, A. Y. (2005). Pedagogicheskiy slovar [Pedagogical dictionary] (2nd ed.). Akademiya.
2. Markova, A. K., et al. (1990). Formirovanie motivatsii ucheniya [Formation of learning motivation]. Prosveshchenie.

3. Paidukov, D. V. (2015). Formirovanie u budushchikh bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya kompetentnosti v oblasti esteticheskogo vospitaniya shkolnikov [Formation of competence in the field of aesthetic education of schoolchildren among future bachelors of pedagogical education] (Candidate's dissertation).
4. Pedagogical encyclopedic dictionary. (2003). (B. M. Bim-Bad, Ed.). Bolshaya Rossiyskaya Entsiklopediya.
5. Pedagogical dictionary. (2008). (V. I. Zagvyazinsky & A. F. Zakirova, Eds.). Akademiya.
6. Vitvitskaya, S. S. (2013). Struktura i kriterii gotovnosti magistrov obrazovaniya k pedagogicheskoy deyatelnosti [Structure and criteria of readiness of masters of education for pedagogical activity]. Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology, (2), 59-63.
7. Volchegorskaya, E. Y., & Ordasheva, M. Z. (2018). Kriterialno-urovnevye kharakteristiki professionalno-esteticheskoy gotovnosti budushchikh uchiteley izobrazitelnogo iskusstva [Criteria-level characteristics of professional-aesthetic readiness of future fine arts teachers]. Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University, (3).

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

УДК 378.1+373.2 **DOI: 10.34670/AR.2026.65.43.011**

Эволюция проблемы подготовки будущих специалистов дошкольного образования

Кумельская Ирина Эдуардовна

Аспирант,
Севастопольский государственный университет,
299053, Российская Федерация, Севастополь, ул. Университетская, 33;
e-mail: milagro1106@bigmir.net

Аннотация

Данное исследование посвящено изучению вопроса подготовки будущего педагога в высшей школе с точки зрения современных требований в условиях модернизации образования, отражен исторический аспект рассматриваемой проблемы.

Для цитирования в научных исследованиях

Кумельская И.Э. Эволюция проблемы подготовки будущих специалистов дошкольного образования // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 109-115. DOI: 10.34670/AR.2026.65.43.011

Ключевые слова

Подготовка, специалист, компетенция, эстетическое воспитание, дошкольное образование, ФГОС, высшее образование, компетентностный подход, профессиональный стандарт.

Введение

Вопрос подготовки кадров в области дошкольного образования был актуален на всех этапах развития общества и является насущным по сей день.

Проблемы развития образования, в частности высшего, рассматривались еще в дореволюционный период многими исследователями (П.Ф. Каптерев, Е.Ф. Зябловский, М.М. Сперанский и др.) Среди советских ученых, посвятивших свои работы данным вопросам, можно выделить М.Г. Плохову, Н.К. Гончарова, А.И. Пискунова, А.Е. Иванова. М.Г. Плохова, Н.А. Кузьмина, Ю.Я. Клехо, А.В. Макаров – современные исследователи, изучавшие вопрос подготовки будущих педагогов.

Основная часть

Анализируя труды исследователей, мы видим, что система подготовки будущих педагогов в высшей школе эволюционировала соответственно требованиям общества на каждом отрезке времени.

А.В. Антонова рассматривает исторический аспект проблемы подготовки кадров, отмечая, что еще в государствах Древнего Востока возникали «первые попытки выделить обучение по высшей квалификации», а содержание образования уже намечается в период античности». Антонова, www…]. Уже в то время назревала необходимость в учителях, поскольку семейное воспитание, имевшее широкое распространение, не могло обеспечить необходимый уровень образования.

XII век ознаменовался появлением первых университетов. Образование, которое давали средневековые заведения, было неразрывно связано с религией. В университетах эпохи Возрождения господствовали схоластические методы. И уже в дальнейшем реформа Гумбольдта помогла осуществить взаимосвязь образования и научных исследований.

Исследованию проблемы высшего образования в Российской империи посвятила свои исследования Т. Землякова. Она отмечает, что высшее образование в XVIII в. развивалось под влиянием европейских идей Просвещения. Петр I приглашал профессоров из-за рубежа; среди отечественных талантливых профессоров наиболее выдающимися стали М.В. Ломоносов, И. Шувалов (Московский университет). После 1905 и 1917 гг. университеты стали более массовыми, был максимально расширен социальный доступ к образованию, что стало одним из главных отличий от западных университетов.

Рассматривая подготовку будущих специалистов в области дошкольного образования в вузах СССР, стоит отметить относительную доступность обучения, тесную взаимосвязь с практикой, а также наличие научно-исследовательской базы, что отражало потребности общества в ту эпоху.

В условиях рыночной экономики ключевым событием в перестройке системы высшего, в том числе педагогического, образования, его перехода на принципиально новый уровень стал Болонский процесс – процесс сближения и гармонизации систем высшего образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования. 19 июня 1999 г. была подписана Болонская декларация. В сентябре 2003 г. к Болонскому процессу формально присоединилась Россия. В 2004 г. были одобрены Правительством «Приоритетные направления развития образовательной системы РФ».

Однако реформирование в системе высшего образования встретило критичные взгляды среди многих исследователей: С.И. Плаксий, И.В. Воробьева, А.С. Дружилов и другие. Среди

недостатков реализации положений Болонского процесса в нашей стране следует отметить попытку насильственного насаждения новых принципов без учета особенностей отечественной системы образования, которые зачастую будут иметь далеко не положительный результат и в будущем.

Среди плюсов введения Болонской системы можно выделить тот факт, что система образования станет более гибкой и открытой для внедрения новых европейских методик, а обмен студентами поможет специалистам достойно зарабатывать за рубежом. [Куприянов, Виленский, Куприянова, 2014].

Таким образом, все же можно сказать, что на сегодняшний день Болонский процесс – это «процесс структурного реформирования национальных систем высшего образования, изменение образовательных программ и необходимых институциональных преобразований в высших учебных заведениях» [Мурованая, 2018, с. 56].

Среди причин, послуживших толчком к созданию единого пространства высшего образования, следует отметить закономерности развития глобальной мировой экономики: возрастание роли информационного и творческого факторов в профессиональной деятельности, «интеллектуализация» труда. В этих условиях назрела необходимость в пересмотре уже существующих образовательных стандартов.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования нового поколения спроектированы в русле компетентностного подхода с учетом потребностей развивающегося рынка труда [Мурованая, 2018, с. 56].

Все вышесказанное относится в частности и к организациям, занимающимся подготовкой кадров – будущих специалистов в области дошкольного образования. В настоящее время вузам страны необходимо подготовить таких специалистов, которые, обладая творческим потенциалом, были бы способны к применению полученных теоретических знаний на практике в условиях возникновения в обществе глобальных социальных проблем, развития новых технологий, модернизации образования. Будущим специалистам необходимо владеть компетенциями, предусмотренными ФГОС ВО (направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование), а также быть готовыми к выполнению трудовых функций, изложенных в профстандарте Педагог. В условиях изменений в экономике, в обществе в целом меняются и требования к подготовке будущих специалистов в области дошкольного образования в высшей школе, претерпевают изменения образовательные стандарты.

По словам О.П. Шариповой, «качество подготовки студентов напрямую связано с выполнением Государственного образовательного стандарта высшего образования» [Шарипова, www…]. Р.М. Мубаракшина пишет: «В настоящее время утверждение дошкольного воспитания в качестве отдельного уровня общего образования находится на стадии обсуждения, поэтому вузы и педколледжи должны быть готовы к реализации новых образовательных стандартов по подготовке специалистов дошкольного образования» [[Мубаракшина, www…]. При этом в 2019г. в ежегодном послании Федеральному собранию В.В. Путин отметил, что «перед российской высшей школой стоит задача совершенствования образовательных программ и подготовки специалистов нового поколения, способных обеспечить и поддержать научно-технологический прорыв». [Президент наметил основные векторы..., www…].

Н.Н. Мурованая отмечает, что «…профессия преподавателя высшей школы является одной из ведущих в формировании человека нового тысячелетия, готового жить и работать в непрерывно меняющемся мире, способного смело разрабатывать собственные стратегии поведения, самостоятельно и нетрадиционно мыслить, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность» [[Мурованая, 2018, с. 56].

ЮНЕСКО и Советом Европы разработаны теоретические подходы, модели, механизмы обеспечения качества образования, которые приняты всеми странами – членами этих организаций. Наиболее распространена четырехступенчатая модель обеспечения качества, включающая в себя наличие национального органа по обеспечению качества (организации сертификации систем качества); внутреннюю самооценку и внутренний аудит; оценку вуза внешними экспертами (внешний аудит); систематическую публикацию отчетов о качестве образования [Сергеев, Кучерова, Баландин, 2017, с.3-4].

А.В. Макаров предлагает постоянно проводить мониторинг качества высшего образования в ряде направлений, среди которых оценка результативности вузов, эффективное сотрудничество высших учебных заведений и научных организаций, постоянное совершенствование критериев качества высшего образования и разработка новых с учетом изменений внешней среды [Макаров, 2017].

Данное исследование свидетельствует также о необходимости обратной связи теории и практики педагогики, поскольку зачастую имеются определенные трудности в реализации ФГОС ВО. На качественное внедрение стандартов нового образца влияет уровень материально-технического и финансово-экономического обеспечения, квалификация кадров. В каждом вузе эти показатели отличаются. Соответственно и результат применения стандартов будет разным.

Каков современный взгляд на реализацию полученных знаний будущим педагогом? ФГОС 44.03.01 педагогическое образование предполагает всестороннее развитие личности, способностей детей в различных видах деятельности в рамках пяти образовательных областей, среди которых – социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие, предусмотренные ФГОС дошкольного образования.

Осуществление гармоничного, всестороннего воспитания ребенка возможно при условии, если педагог и сам обладает необходимым уровнем профессиональной культуры, компетенциями, необходимыми знаниями в данных областях. Этот факт подчеркивается многими исследователями.

Для того, чтобы осуществить педагогическое воздействие на ребенка в рамках образовательной области «Художественно-эстетическое развитие», по мнению О.П. Шариповой, будущий педагог «должен знать сущность и понятие эстетического воспитания» [Шарипова, www…].

Также, по мнению А.В. Антоновой, будущих выпускников университетов, должна отличать «не только глубокая профессиональная подготовка, но умение творчески подходить к профессиональной деятельности, высокий уровень культуры, знания в области культуры, искусства, духовное развитие личности» [Антонова, www…].

Касательно образовательной области «Физическое развитие», «воспитателю в собственной деятельности необходимо основываться на интеграции процесса умственной и физической составляющей, что является немаловажным в процессе формирования личности ребенка», - отмечают Баршай В.М. и Кривсун С.Н. [Баршай, Кривсун, 2016, с. 2].

В отношении образовательной области «Речевое развитие» В.Н. Макарова подчеркивает, что «речевые способности применительно к педагогам включают умения пользоваться всеми богатствами речевых средств в общении с воспитанниками и обеспечивают во многом успешность решения образовательных задач, в том числе и задач речевого развития детей» [Макарова, www…].

Образовательная область «Познавательное развитие» также является объектом внимания

исследователей. А.С. Микерина подчеркивает, что «подготовка студентов к организации познавательного развития детей дошкольного возраста является составной частью целостного процесса профессиональной подготовки будущих воспитателей» [Микерина, www…].

Тезис Е.В. Бурмистровой о том, что «роль социально-образовательной среды дошкольного образовательного учреждения как фактора социально-коммуникативного развития ребенка состоит в создании педагогических условий, взаимодействия ребенка с другими детьми и взрослыми, организации деятельности в процессе общения, в которой вырабатываются и закрепляются определенные социально одобряемые модели коммуникативного поведения» [Бурмистрова, Кульчейко, Хохлова, www…] еще раз доказывает ведущую роль действий воспитателя в рамках образовательной области «Социально-коммуникативное развитие».

На сегодняшний день задачи педагогической работы необходимо решать интегрировано в процессе освоения образовательных областей. Л.Л. Лашкова подчеркивает, что «в инновационном образовательном пространстве происходит соединение разнопредметного содержания и образуются новые формы образовательного процесса, для которых характерен общий термин – интеграция». [Лашкова, www…].

Нами было проведено анкетирование среди молодых специалистов г. Севастополя, делающих первые шаги в профессии педагога дошкольного учреждения (60 респондентов). В ходе данного исследования выяснилось, что только 35% опрошенных понимают сущность компетентностного подхода в дошкольном образовании и имеют четкое представление о путях его реализации в своей практической деятельности. 46% респондентов испытывают определенные затруднения при применении полученных теоретических знаний на практике, 19% молодых педагогов не считают полученные в вузе знания полезными и полагаются на собственную интуицию и практический опыт старших коллег. Результаты данного исследования еще раз доказывают актуальность изучаемой проблемы и говорят о необходимости четкой взаимосвязи высшей школы с дошкольными образовательными учреждениями, обязательности связи теории и практики. Вузам прежде всего необходимо готовить не студентов, умеющих лишь учиться, а квалифицированных специалистов-практиков.

Заключение

Таким образом, проведя анализ исследований по изучаемой теме, можем сделать вывод о том, что процесс подготовки будущих специалистов в области дошкольного образования отражает потребности общества на каждом этапе его развития, подвергаясь соответствующим изменениям; на современном этапе подготовка будущих специалистов осуществляется с учетом компетентностного подхода в рамках действующего ФГОС ВО, при этом обязательно должно соблюдаться условие взаимодействия теории и практики педагогики; воздействие педагога на личность ребенка осуществляется в рамках пяти образовательных областей, предусмотренных ФГОС дошкольного образования, при этом от специалиста требуется умение интегрировано решать поставленные задачи, будучи образованной, дисциплинированной, всесторонне развитой личностью, своеобразным эталоном, на который следует равняться подрастающему поколению.

Библиография

1. Антонова А.В. Эстетическое образование как фактор профессиональной подготовки педагогов дошкольного воспитания в педагогическом вузе. URL: http://www.dslib.net

2. Баршай В.М., Кривсун С.Н. Физическое воспитание дошкольников как основа здоровья современного общества // Таврический научный обозреватель. 2016. № 11 (16). С. 1-3.
3. Бурмистрова Е.В., Кульчейко О.В., Хохлова Е.А. Социально-образовательная среда детского сада как фактор социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста. URL: https://cyberleninka.ru/
4. Куприянов Р.В., Виленский А.А., Куприянова Н.Е. Болонский процесс в России: специфика и сложности реализации // Вестник Казанского технологического университета. 2014. Т. 17, вып. 20. С. 412-416.
5. Лашкова Л.Л. Проблемы и перспективы развития системы дошкольного образования. URL: https://cyberleninka.ru/
6. Макаров А.В. Качество высшего образования как важнейший элемент безопасности системы образования России // Политические науки. 2017. № 2 (56), ч. 1. С. 34-36.
7. Макарова В.Н. Педагогические умения в области речевого развития детей дошкольного возраста и условия их формирования у будущих воспитателей. URL: https://cyberleninka.ru/
8. Микерина А.С. Профессиональная подготовка будущего воспитателя к организации познавательного развития детей дошкольного возраста. URL: https://cyberleninka.ru/
9. Мубаракшина Р.М. Формирование готовности студентов к эстетическому воспитанию дошкольников средствами татарского музыкального искусства. URL: http://www.dslib.net
10. Мурованая Н.Н. Преподаватель высшей школы и его роль в реализации инновационной политики в сфере образования // Педагогический вестник. 2018. № 1. С. 56-57.
11. Президент наметил основные векторы развития образования и науки // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. URL: https://www.5top100.ru/
12. Сергеев А.Г., Кучерова В.В., Баландин В.М. Качество высшего образования: учебное пособие. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2017. 83 с.
13. Шарипова О.П. Подготовка будущих учителей к эстетическому воспитанию учащихся в процессе учебной и во внеклассной работе. URL: http://www.dslib.n

Evolution of the Problem of Training Future Specialists in Preschool Education

Irina E. Kumel'skaya

Postgraduate Student,
Sevastopol State University,
299053, 33, Universitetskaya str., Sevastopol, Russian Federation;
e-mail: milagro1106@bigmir.net

Abstract

This research is devoted to studying the issue of training future teachers in higher education from the perspective of modern requirements in the context of education modernization; the historical aspect of the problem under consideration is reflected.

For citation

Kumel'skaya I.E. (2026) Evolyutsiya problemy podgotovki budushchikh spetsialistov doshkolnogo obrazovaniya [Evolution of the Problem of Training Future Specialists in Preschool Education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 109-115. DOI: 10.34670/AR.2026.65.43.011

Keywords

Training, specialist, competence, aesthetic education, preschool education, Federal State Educational Standard (FSES), higher education, competence-based approach, professional standard.

References

1. Antonova, A. V. (n.d.). *Esteticheskoe obrazovanie kak faktor professionalnoy podgotovki pedagogov doshkolnogo vospitaniya v pedagogicheskom vuze* [Aesthetic education as a factor in the professional training of preschool teachers in a pedagogical university]. http://www.dslib.net
2. Barshay, V. M., & Krivsun, S. N. (2016). Fizicheskoe vospitanie doshkolnikov kak osnova zdorovya sovremennogo obshchestva [Physical education of preschoolers as the basis for the health of modern society]. *Tavricheskiy nauchnyy obozrevatel*, (11), 1-3.
3. Burmistrova, E. V., Kulcheyko, O. V., & Khokhlova, E. A. (n.d.). *Sotsialno-obrazovatelnaya sreda detskogo sada kak faktor sotsialno-kommunikativnogo razvitiya detey doshkolnogo vozrasta* [The socio-educational environment of kindergarten as a factor in the socio-communicative development of preschool children]. https://cyberleninka.ru/
4. Kupriyanov, R. V., Vilensky, A. A., & Kupriyanova, N. E. (2014). Bolonskiy protsess v Rossii: spetsifika i slozhnosti realizatsii [The Bologna process in Russia: Specifics and difficulties of implementation]. *Bulletin of Kazan Technological University*, 17(20), 412-416.
5. Lashkova, L. L. (n.d.). *Problemy i perspektivy razvitiya sistemy doshkolnogo obrazovaniya* [Problems and prospects for the development of the preschool education system]. https://cyberleninka.ru/
6. Makarov, A. V. (2017). Kachestvo vysshego obrazovaniya kak vazhneyshiy element bezopasnosti sistemy obrazovaniya Rossii [The quality of higher education as the most important element of the security of the Russian education system]. *Political Sciences*, (2), 34-36.
7. Makarova, V. N. (n.d.). *Pedagogicheskie umeniya v oblasti rechevogo razvitiya detey doshkolnogo vozrasta i usloviya ikh formirovaniya u budushchikh vospitateley* [Pedagogical skills in the field of speech development of preschool children and the conditions for their formation in future teachers]. https://cyberleninka.ru/
8. Mikerina, A. S. (n.d.). *Professionalnaya podgotovka budushchego vospitatelya k organizatsii poznavatelnogo razvitiya detey doshkolnogo vozrasta* [Professional training of future teachers for the organization of cognitive development of preschool children]. https://cyberleninka.ru/
9. Mubarakshina, R. M. (n.d.). *Formirovanie gotovnosti studentov k esteticheskomu vospitaniyu doshkolnikov sredstvami tatarskogo muzykalnogo iskusstva* [Formation of students' readiness for aesthetic education of preschoolers through Tatar musical art]. http://www.dslib.net
10. Murovanaya, N. N. (2018). Prepodavatel vysshey shkoly i ego rol v realizatsii innovatsionnoy politiki v sfere obrazovaniya [The university teacher and his role in the implementation of innovation policy in the field of education]. *Pedagogical Bulletin*, (1), 56-57.
11. President outlined the main vectors for the development of education and science. (n.d.). *Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation*. https://www.5top100.ru/
12. Sergeev, A. G., Kucherova, V. V., & Balandin, V. M. (2017). *Kachestvo vysshego obrazovaniya* [The quality of higher education]. Vladimir State University.
13. Sharipova, O. P. (n.d.). *Podgotovka budushchikh uchiteley k esteticheskomu vospitaniyu uchashchikhsya v protsesse uchebnoy i vo vneklassnoy rabote* [Preparation of future teachers for the aesthetic education of students in the educational and extracurricular process]. http://www.dslib.net

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

УДК 37.02 **DOI: 10.34670/AR.2026.46.63.012**

Педагогические условия профилактики девиантного поведения подростков в деятельности советника директора по воспитательной работе

Ильмычейвына Дарья Ивановна

Аспирант,
Ульяновский государственный
педагогический университет им. И.Н. Ульянова,
Учитель английского языка,
Центр образования г. Певек,
689400, Российская Федерация, Певек, ул. Обручева, д. 8;
e-mail: Ilymycheyvyna@mail.ru

Балашова Валентина Георгиевна

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и социальной работы,
Ульяновский государственный
педагогический университет им. И.Н. Ульянова,
432071, Российская Федерация, Ульяновск,
пл. 100-летия со дня рождения В.И. Ленина, 4;
e-mail: Ilymycheyvyna@mail.ru

Аннотация

В статье представлен систематический обзор научной литературы и нормативных документов, посвященных деятельности советника директора по воспитательной работе в контексте профилактики девиантного поведения подростков. Рассматриваются специфические функции советника в системе профилактики. Особое внимание уделяется изучению уникальной роли советника как связующего звена между администрацией, педагогическим коллективом, детскими общественными объединениями и внешними партнерами. На основе анализа практического опыта работы советников в различных регионах России выявлены специфические педагогические условия эффективной профилактической деятельности: институциональные (нормативно-правовое обеспечение, организационная поддержка), функциональные (распределение полномочий, координационные механизмы) и ресурсные (кадровое обеспечение, материально-техническая база). Показано, что эффективность работы советника определяется его способностью интегрировать различные направления воспитательной деятельности, обеспечивать межведомственное взаимодействие и создавать единое профилактическое пространство образовательной организации. Результаты обзора могут быть использованы для совершенствования подготовки советников директора и оптимизации их профилактической деятельности.

Для цитирования в научных исследованиях

Ильмычейвына Д.И., Балашова В.Г. Педагогические условия профилактики девиантного поведения подростков в деятельности советника директора по воспитательной работе // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 116-125. DOI: 10.34670/AR.2026.46.63.012

Ключевые слова

Советник директора, воспитательная работа, профилактика девиантного поведения, координация, педагогические условия, межведомственное взаимодействие, детские общественные объединения, подростки.

Введение

Институт советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, введенный в российских школах с 2022 года, представляет собой принципиально новый элемент системы воспитания. Данная должность создана для координации всей воспитательной деятельности образовательной организации и усиления профилактической работы с обучающимися [Письмо Минпросвещения России от 25.04.2023 № 06-795, 2023].

Проблема профилактики девиантного поведения подростков приобретает особую актуальность в контексте деятельности советника директора, поскольку именно этот специалист призван обеспечить системный подход к предупреждению отклонений в поведении несовершеннолетних. Статистические данные показывают рост различных форм девиантного поведения среди подростков, что требует эффективной координации профилактических усилий [Статистический сборник «Дети в России», 2024].

Настоящий обзор направлен на систематизацию научных знаний о специфике деятельности советника директора в области профилактики девиантного поведения и выявление педагогических условий эффективности его работы. Хронологические рамки обзора охватывают период 2022-2025 годов - время становления и развития института советника директора.

Цель обзора - провести критический анализ литературы для выявления специфических педагогических условий эффективной профилактики девиантного поведения подростков в деятельности советника директора по воспитательной работе.

Методология обзора

Поиск литературы осуществлялся в российских научных базах данных, официальных документах Минпросвещения России, региональных практиках и отчетах о деятельности советников директора. Использовались ключевые термины: "советник директора по воспитанию", "координатор воспитательной работы", "профилактика девиантного поведения", "детские общественные объединения".

В обзор включены нормативные документы, методические рекомендации, научные публикации, диссертационные исследования и практические материалы за период 2022-2025 годов. Особое внимание уделялось источникам, непосредственно описывающим опыт работы советников директора.

Введение должности советника директора стало результатом системного реформирования воспитательной работы в российском образовании. Пилотный проект начался в 2021 году в 10 субъектах РФ, с 2022 года охватил 45 регионов, а к 2024 году советники работают во всех регионах России.

Письмо Минпросвещения России от 31 января 2023 г. № АБ-355/06 определяет советника директора как ключевую фигуру в организации воспитательной работы, координирующую деятельность всех субъектов воспитательного процесса [Письмо Минпросвещения России от 31.01.2023 № АБ-355/06, 2023]. Особо подчеркивается роль советника в профилактике асоциального и деструктивного поведения обучающихся.

Профессиональный стандарт "Специалист в области воспитания" конкретизирует трудовые функции советника в области профилактики девиантного поведения: разработка мероприятий по ранней профилактике негативных явлений, планирование программ предупреждения асоциального поведения, организация межведомственного взаимодействия [Приказ Минтруда России от 30.01.2023 № 53н, 2023].

Анализ должностных инструкций советников директора показывает единообразие в определении их профилактических функций:

– Координационная функция - обеспечение взаимодействия между субъектами профилактики: педагогами, психологами, социальными работниками, родителями, внешними партнерами;

– Аналитическая функция - мониторинг состояния воспитательной работы, анализ эффективности профилактических мероприятий, выявление проблемных зон;

– Методическая функция - разработка программ профилактики, консультирование педагогов по вопросам работы с детьми группы риска;

– Организационная функция - планирование и проведение профилактических мероприятий, создание условий для позитивной занятости подростков.

Уникальность позиции советника заключается в его промежуточном статусе между администрацией и педагогическим коллективом, что позволяет ему выступать координатором профилактических усилий без административного принуждения.

Исследование показывает, что эффективность профилактической работы в школе напрямую зависит от качества координации между различными субъектами воспитания [Лаврентьева, Скрыпникова, Дейч, Лаврентьева, 2023]. Советник выступает центральным звеном этой координации. Практический опыт работы советников в Чукотском автономном округе демонстрирует различные модели координации профилактической деятельности:

- централизованная модель - советник непосредственно руководит всей профилактической работой;

- сетевая модель - советник координирует деятельность автономных субъектов профилактики;

- проектная модель - советник организует профилактическую работу через систему проектов [ФГБУ «Росдетцентр», www…].

Наибольшую эффективность показывает сетевая модель, обеспечивающая баланс между централизованным планированием и инициативой отдельных педагогов.

Специфической особенностью деятельности советника является работа с детскими общественными объединениями как ресурсом профилактики девиантного поведения. Исследование показывает профилактический потенциал участия подростков в просоциальной деятельности [Кучеренко, Коровяковский, Антонова, Хромова, Майстрович, 2020].

Анализ практики работы советников с Общероссийским общественно-государственным движением детей и молодёжи «Движение первых» в различных регионах выявляет следующие эффективные технологии [РДДМ «Движение первых», www…]:

– Вовлечение подростков группы риска в социально значимые проекты;

– Организация наставничества "равный-равному";

– Создание альтернативных форм самореализации для "трудных" подростков;

– Формирование позитивной групповой идентичности.

Особую роль играет способность советника интегрировать деятельность детских объединений в общую систему профилактической работы школы, что требует специфических компетенций в области молодежной политики.

Советник директора выступает ключевой фигурой в организации межведомственного взаимодействия по профилактике девиантного поведения. Методические рекомендации Минпросвещения России определяют советника как координатора взаимодействия школы с органами системы профилактики [Профилактика девиантного поведения обучающихся…, 2023]. Ключевой компетенцией советника является умение "переводить" профессиональные языки различных ведомств и обеспечивать понимание между специалистами разного профиля.

Анализ региональных практик показывает критическую важность четкого нормативного регулирования деятельности советника. Наиболее успешными являются регионы, где разработаны детальные положения о деятельности советника, включающие его функции в области профилактики [Лучшие региональные практики советников по воспитанию..., www…].

Выявлены следующие нормативные условия эффективности:

- четкое разграничение полномочий с заместителем директора по воспитательной работе;
- определение ответственности за результаты профилактической работы;
- регламентация взаимодействия с внешними организациями;
- установление критериев оценки эффективности деятельности.

Позиция руководства школы определяет возможности советника в организации профилактической работы. Исследование функционального распределения обязанностей в школах с высокими показателями профилактической работы выявляет специфическую модель разделения труда:

- советник - стратегическое планирование и координация;
- заместитель директора по ВР - административное управление;
- педагог-психолог - диагностика и коррекция;
- социальный педагог - работа с семьями;
- классные руководители - непосредственная работа с детьми [Кисляков, Щербаков, Буравова, 2023].

Эффективность координации определяется наличием структурированных механизмов взаимодействия. Лучшие практики включают:

- регулярные координационные совещания;
- единую информационную систему;
- совместное планирование профилактических мероприятий;
- систему обратной связи между субъектами профилактики.

Анализ профессиональной деятельности успешных советников директора выявляет специфические компетенции, необходимые для профилактической работы [Кисляков, Щербаков, Буравова, 2023]:

Коммуникативные компетенции:

- умение работать с различными категориями участников образовательного процесса;
- навыки медиации и разрешения конфликтов;
- способность к публичным выступлениям и презентациям;

Организационные компетенции:

- планирование и координация деятельности;
- проектное управление;
- работа в режиме многозадачности;

Аналитические компетенции:

- анализ эффективности воспитательных программ;
- мониторинг социально-психологического климата;
- прогнозирование рисков девиантного поведения.

Академия Минпросвещения России разработала специализированные программы подготовки советников директора, включающие модули по профилактике девиантного поведения [Программы повышения квалификации советников..., www…]. Анализ результатов обучения первых выпусков показывает необходимость усиления практико-ориентированной подготовки.

Региональные системы подготовки демонстрируют различные подходы к формированию компетенций советников в области профилактики:

- краткосрочные интенсивы (72-108 часов);
- модульные программы повышения квалификации;
- системы наставничества опытными советниками;
- стажировочные площадки на базе успешных школ [820 советников директоров по воспитанию..., www…].

Эффективность работы советника зависит от качественного состава команды, с которой он взаимодействует. Исследование кадрового обеспечения профилактической работы показывает критическую важность наличия в школе:

- квалифицированного педагога-психолога;
- социального педагога;
- подготовленных классных руководителей;
- активных представителей родительского сообщества [Кисляков, Щербаков, Буравова, 2023].

Специфика деятельности советника требует особого материально-технического обеспечения:

- специально оборудованное рабочее место;
- технические средства для организации мероприятий;
- доступ к информационным системам;
- помещения для проведения групповых занятий с подростками [Письмо Минпросвещения России от 31.01.2023 № АБ-355/06, 2023].

Развитие цифровых технологий создает новые возможности для деятельности советника в области профилактики. Пилотные проекты по внедрению цифровых платформ для мониторинга воспитательной работы показывают перспективность данного направления [Гаибова, 2023] .

Советники директора активно внедряют цифровые технологии для координации профилактической работы. Исследование использования цифровых платформ в деятельности советников выявляет следующие эффективные инструменты:

- системы управления проектами для планирования профилактических мероприятий;
- мессенджеры и социальные сети для оперативного взаимодействия с участниками

образовательного процесса;

- цифровые дневники наблюдений за поведением подростков группы риска;
- онлайн-платформы для проведения родительских собраний и консультаций.

Специфической областью деятельности советника является использование потенциала детских общественных объединений для профилактики девиантного поведения [Лаврентьева, 2023]:

1. Технология социального проектирования - вовлечение подростков группы риска в разработку и реализацию социально значимых проектов, что обеспечивает переориентацию с деструктивной на конструктивную активность.

2. Технология наставничества "равный-равному" - создание пар наставник-наставляемый среди подростков для профилактики девиантного поведения.

3. Технология альтернативной активности - предоставление подросткам возможностей для самореализации в социально одобряемых формах деятельности.

Советники директора активно внедряют восстановительные технологии в профилактическую работу. Анализ практики создания школьных служб примирения под руководством советников показывает их высокую эффективность:

- снижение конфликтности в школьной среде на 35-40%;
- уменьшение числа дисциплинарных взысканий на 25-30%;
- улучшение социально-психологического климата в школе [Вебер, Тихонова, 2018].

Исследование проблем в деятельности советников директора выявляет ряд системных трудностей:

Неопределенность функциональных границ. Во многих школах не разграничены функции советника и заместителя директора по воспитательной работе, что приводит к дублированию или пробелам в работе.

Перегрузка административными функциями. Советники часто вынуждены выполнять административные задачи в ущерб содержательной работе по профилактике.

Недостаток ресурсов. Ограниченное финансирование и материально-техническое обеспечение снижают возможности советников в организации профилактических мероприятий.

Анализ компетентностных потребностей советников показывает следующие проблемные области [Лаврентьева, 2023]:

- недостаток знаний в области психологии девиантного поведения;
- слабая подготовка в сфере межведомственного взаимодействия;
- дефицит навыков работы с детскими общественными объединениями;
- недостаточная цифровая грамотность для использования современных технологий.

Развитие института советника директора сталкивается с рядом системных вызовов:

1. Отсутствие единых стандартов деятельности. Различия в региональных подходах затрудняют обмен опытом и создание единой методической базы.

2. Недостаточная научно-методическая база. Новизна должности обусловливает дефицит научных исследований и методических разработок.

3. Слабая система мониторинга эффективности. Отсутствие единых критериев оценки затрудняет определение эффективности деятельности советников [Николина, Лощилова, 2025].

Перспективы развития института советника директора

Развитие института советника директора требует усиления научно-методического обеспечения. Приоритетные направления исследований:

- разработка теоретических основ координационной деятельности в сфере воспитания;
- создание технологий оценки эффективности профилактической работы советника;
- изучение специфики работы советника в различных типах образовательных организаций;
- исследование долгосрочных эффектов деятельности советников.

Совершенствование системы подготовки советников директора предполагает:

- создание специализированных образовательных программ на базе педагогических вузов;
- развитие системы непрерывного профессионального развития;
- формирование сети стажировочных площадок;
- создание профессионального сообщества советников.

Цифровизация деятельности советников открывает новые возможности для профилактической работы:

- создание единой цифровой платформы для советников всех регионов;
- разработка систем искусственного интеллекта для анализа рисков девиантного поведения;
- внедрение технологий больших данных для мониторинга эффективности профилактической работы;
- использование виртуальной и дополненной реальности в профилактических программах.

Заключение

Проведенный обзор литературы показывает, что институт советника директора по воспитательной работе представляет собой инновационный элемент российской системы образования, призванный координировать профилактическую деятельность в образовательных организациях. Уникальность позиции советника заключается в его роли координатора различных субъектов воспитания и связующего звена между школой и внешней средой.

Анализ нормативных документов и практического опыта позволяет выделить специфические функции советника в профилактике девиантного поведения: координационную, аналитическую, методическую и организационную. Ключевой особенностью является способность советника интегрировать деятельность детских общественных объединений в общую систему профилактической работы.

Эффективность деятельности советника определяется комплексом педагогических условий, включающих институциональные (нормативно-правовое обеспечение, организационная поддержка), функциональные (оптимальное распределение функций, координационные механизмы), компетентностные (специфические профессиональные компетенции) и ресурсные (кадровые, материально-технические, информационные ресурсы) составляющие.

Региональный опыт демонстрирует различные модели организации деятельности советника, каждая из которых имеет свои преимущества и ограничения. Наиболее успешными являются системные подходы, предполагающие комплексную подготовку советников, создание сетей методической поддержки и развитие межведомственного взаимодействия.

Основными проблемами развития института советника являются неопределенность функциональных границ, компетентностные дефициты, недостаток ресурсов и слабость научно-методической базы. Преодоление этих проблем требует системного подхода на федеральном, региональном и институциональном уровнях.

Перспективы развития связаны с усилением научно-методического обеспечения, совершенствованием системы подготовки кадров и цифровой трансформацией деятельности советников. Особую важность приобретает создание профессионального сообщества советников и развитие механизмов обмена лучшими практиками.

Результаты обзора подтверждают, что институт советника директора имеет значительный потенциал для повышения эффективности профилактики девиантного поведения подростков, но его реализация требует целенаправленных усилий по созданию необходимых педагогических условий.

Библиография

1. 820 советников директоров по воспитанию проходят программу повышения квалификации на базе 4-х ведущих российских педагогических вузов. URL: https://znanierussia.ru/news/820-sovetnikov-direktorov-po-vospitaniyu-prohodyat-programmu-povysheniya-kvalifikacii-na-baze-4-h-vedushih-rossijskih-pedagogicheskih-vuzov
2. Вебер О.А., Тихонова Т.Д. Школьная служба примирения. Из опыта работы МАОУ СШ №55 г. Липецка «Лингвист» // Теория и практика современной науки. 2018. № 4 (34). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnaya-sluzhba-primireniya-iz-opyta-raboty-maou-ssh-55-g-lipetska-lingvist
3. Гаибова В.Е. Цифровое воспитание: «старые технологии» на новый лад // Концепт. 2023. № 11. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-vospitanie-starye-tehnologii-na-novyy-lad
4. Кисляков А.В., Щербаков А.В., Буравова С.В. Исследование профессионализма советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями: инструментарий, диагностика, результаты исследования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2023. № 2 (55). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-professionalizma-sovetnikov-direktora-po-vospitaniyu-i-vzaimodeystviyu-s-detskimi-obschestvennymi-obedineniyami
5. Кучеренко П.А., Коровяковский Д.Г., Антонова Н.В., Хромова Н.М., Майстрович Е.В. Добровольчество и волонтерство как инструмент профилактики девиантного поведения подростков // Психология и право. 2020. Т. 10, № 2. С. 51-63. DOI: 10.17759/psylaw.2020100205.
6. Лаврентьева О.А. Компетентностная модель деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // Социально-политические исследования. 2023. № 3 (20). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnaya-model-deyatelnosti-sovetnika-direktora-po-vospitaniyu-i-vzaimodeystviyu-s-detskimi-obschestvennymi-obedineniyami
7. Лаврентьева О.А., Скрыпникова Е.М., Дейч Б.А., Лаврентьева З.И. Деятельность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными организациями: оценка ожиданий и потенциала совершенствования воспитательной работы с обучающимися // Вестник НГПУ. 2023. № 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnost-sovetnika-direktora-po-vospitaniyu-i-vzaimodeystviyu-s-detskimi-obschestvennymi-organizatsiyami-otsenka-ozhidaniy-i
8. Лучшие региональные практики советников по воспитанию обсудили в Ставрополе. URL: https://xn--80adrabb4aegksdjbafk0u.xn--p1ai/press-center/news/luchshie-regionalnye-praktiki-sovetnikov-po-vospitaniyu-obsudili-v-stavropole/
9. Николина В.В., Лощилова А.А. Педагогическая модель оценки эффективности деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // МНКО. 2025. № 4 (113). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-model-otsenki-effektivnosti-deyatelnosti-sovetnika-direktora-po-vospitaniyu-i-vzaimodeystviyu-s-detskimi
10. Письмо Минпросвещения России от 25.04.2023 № 06-795 «О введении должности советника по воспитанию в профессиональных образовательных организациях». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_448946/
11. Письмо Минпросвещения России от 31.01.2023 № АБ-355/06 «О направлении разъяснений по вопросам введения должности советник директора по воспитанию». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_439247/
12. Приказ Минтруда России от 30.01.2023 № 53н «Об утверждении профессионального стандарта „Специалист в области воспитания“» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.03.2023 № 72520). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_441506/
13. Программы повышения квалификации советников директора по воспитанию / Академия Минпросвещения России. URL: https://apkpro.ru/programs/
14. Профилактика девиантного поведения обучающихся в образовательных организациях: психолого-педагогический скрининг и формирование благоприятного социально-психологического климата: методические рекомендации. М.: Министерство просвещения РФ, 2023. 32 с.
15. РДДМ «Движение первых». URL: https://schoolbud1.gosuslugi.ru/nasha-shkola/o-shkole/rddm-dvizhenie-pervyh/
16. Статистический сборник «Дети в России» / Росстат. М., 2024. С. 156-167.
17. ФГБУ «Росдетцентр». Методические рекомендации. URL: https://gim23sar.gosuslugi.ru/netcat_files/140/2383/metod_vzaomiodeystvie_sovetnikov_po_ped_regirovaniyu_na_negativnye_yavleniya_sredi_nesoversh.pdf

Pedagogical Conditions for the Prevention of Deviant Behavior of Adolescents in the Activities of the Director's Adviser for Educational Work

Dar'ya I. Il'mycheivyna

Postgraduate Student,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
English Language Teacher,
Pevek Education Center,
689400, 8, Obrucheva str., Pevek, Russian Federation;
e-mail: Ilymycheyvyna@mail.ru

Valentina G. Balashova

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Social Work,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, 4, 100-letiya so dnya rozhdeniya V.I. Lenina sq., Ulyanovsk, Russian Federation;
e-mail: Ilymycheyvyna@mail.ru

Abstract

The article presents a systematic review of scientific literature and regulatory documents devoted to the activities of the director's adviser for educational work in the context of the prevention of deviant behavior of adolescents. The specific functions of the adviser in the prevention system are considered. Particular attention is paid to studying the unique role of the adviser as a link between the administration, the teaching staff, children's public associations and external partners. Based on the analysis of practical experience of advisers in various regions of Russia, specific pedagogical conditions for effective preventive activity are identified: institutional (regulatory and legal support, organizational support), functional (distribution of powers, coordination mechanisms) and resource (personnel training, material and technical base). It is shown that the effectiveness of the adviser's work is determined by his ability to integrate various areas of educational activity, ensure interdepartmental interaction and create a unified preventive space of the educational organization. The results of the review can be used to improve the training of director's advisers and optimize their preventive activities.

For citation

Il'mycheivyna D.I., Balashova V.G. (2026) Pedagogicheskiye usloviya profilaktiki deviantnogo povedeniya podrostkov v deyatel'nosti sovetnika direktora po vospitatel'noy rabote [Pedagogical Conditions for the Prevention of Deviant Behavior of Adolescents in the Activities of the Director's Adviser for Educational Work]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 116-125. DOI: 10.34670/AR.2026.46.63.012

Keywords

Director's adviser, educational work, prevention of deviant behavior, coordination, pedagogical conditions, interdepartmental interaction, children's public associations, adolescents.

References

1. 820 sovetnikov direktorov po vospitaniyu prohodyat programmu povysheniya kvalifikatsii na baze 4-kh vedushchikh rossiyskikh pedagogicheskikh vuzov [820 school advisors are undergoing a professional development program at 4 leading Russian pedagogical universities]. (n.d.). https://znanierussia.ru/news/820-sovetnikov-direktorov-po-vospitaniyu-prohodyat-programmu-povysheniya-kvalifikacii-na-baze-4-h-vedushih-rossijskih-pedagogicheskih-vuzov
2. Gaybova, V. E. (2023). Tsifrovoe vospitanie: «starye tekhnologii» na novyy lad [Digital education: "Old technologies" in a new way]. *Concept*, (11). https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-vospitanie-starye-tehnologii-na-novyy-lad
3. Kislyakov, A. V., Shcherbakov, A. V., & Buravova, S. V. (2023). Issledovanie professionalizma sovetnikov direktora po vospitaniyu i vzaimodeystviyu s detskimi obshchestvennymi obedineniyami: instrumentariy, diagnostika, rezultaty issledovaniya [A study of the professionalism of school advisors]. *Scientific Support for the Personnel Training System*, (2). https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-professionalizma-sovetnikov-direktora-po-vospitaniyu-i-vzaimodeystviyu-s-detskimi-obschestvennymi-obedineniyami
4. Kucherenko, P. A., Korovyakovsky, D. G., Antonova, N. V., Khromova, N. M., & Maystrovich, E. V. (2020). Dobrovolchestvo i volonterstvo kak instrument profilaktiki deviantnogo povedeniya podrostkov [Volunteering as a tool for the prevention of deviant behavior in adolescents]. *Psychology and Law*, 10(2), 51-63. https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100205
5. Lavrenteva, O. A. (2023). Kompetentnostnaya model deyatelnosti sovetnika direktora po vospitaniyu i vzaimodeystviyu s detskimi obshchestvennymi obedineniyami [Competency model of the school advisor's activity]. *Socio-Political Studies*, (3). https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnaya-model-deyatelnosti-sovetnika-direktora-po-vospitaniyu-i-vzaimodeystviyu-s-detskimi-obschestvennymi-obedineniyami
6. Lavrenteva, O. A., Skrypnikova, E. M., Deich, B. A., & Lavrenteva, Z. I. (2023). Deyatelnost sovetnika direktora po vospitaniyu i vzaimodeystviyu s detskimi obshchestvennymi organizatsiyami: otsenka ozhidaniy i potentsiala sovershenstvovaniya vospitatelnoy raboty s obuchayushchimisya [The activities of the school advisor]. *Bulletin of NSPU*, (6). https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnost-sovetnika-direktora-po-vospitaniyu-i-vzaimodeystviyu-s-detskimi-obschestvennymi-organizatsiyami-otsenka-ozhidaniy-i
7. Letter of the Ministry of Education of Russia dated 25.04.2023 No. 06-795 "On the introduction of the position of advisor for education in professional educational organizations". (2023). https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_448946/
8. Letter of the Ministry of Education of Russia dated 31.01.2023 No. AB-355/06 "On providing clarifications on the introduction of the position of school advisor". (2023). https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_439247/
9. Luchshie regionalnye praktiki sovetnikov po vospitaniyu obsudili v Stavropole [Best regional practices of school advisors were discussed in Stavropol]. (n.d.). https://xn--80adrabb4aegksdjbafk0u.xn--p1ai/press-center/news/luchshie-regionalnye-praktiki-sovetnikov-po-vospitaniyu-obsudili-v-stavropole/
10. Nikolina, V. V., & Loshchilova, A. A. (2025). Pedagogicheskaya model otsenki effektivnosti deyatelnosti sovetnika direktora po vospitaniyu i vzaimodeystviyu s detskimi obshchestvennymi obedineniyami [Pedagogical model for evaluating the effectiveness of school advisors]. *MNKO*, (4). https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-model-otsenki-effektivnosti-deyatelnosti-sovetnika-direktora-po-vospitaniyu-i-vzaimodeystviyu-s-detskimi
11. Order of the Ministry of Labor of Russia dated 30.01.2023 No. 53n "On approval of the professional standard 'Specialist in the field of education'". (2023). https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_441506/
12. Prevention of deviant behavior of students in educational organizations: Psychological and pedagogical screening and the formation of a favorable socio-psychological climate: Methodological recommendations. (2023). Ministry of Education of the Russian Federation.
13. Professional development programs for school advisors. (n.d.). *Academy of the Ministry of Education of Russia*. https://apkpro.ru/programs/
14. RDDM "Movement of the First". (n.d.). https://schoolbud1.gosuslugi.ru/nasha-shkola/o-shkole/rddm-dvizhenie-pervyh/
15. Rosstat. (2024). *Statistical collection "Children in Russia"* (pp. 156-167).
16. Russkiy Detsko-Yunosheskiy Tsentr (Rosdetcenter). (n.d.). *Methodological recommendations*. https://gim23sar.gosuslugi.ru/netcat_files/140/2383/metod_vzaomiodeystvie_sovetnikov_po_ped_regirovaniyu_na_negativnye_yavleniya_sredi_nesoversh.pdf
17. Veber, O. A., & Tikhonova, T. D. (2018). Shkolnaya sluzhba primireniya. Iz opyta raboty MAOU SSh №55 g. Lipetska "Lingvist" [School reconciliation service. From the experience of MAOU Secondary School No. 55 in Lipetsk "Linguist"]. *Theory and Practice of Modern Science*, (4). https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnaya-sluzhba-primireniya-iz-opyta-raboty-maou-ssh-55-g-lipetska-lingvist

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

УДК 37.014.7:004.8 **DOI: 10.34670/AR.2026.49.88.013**

Системные риски цифровой трансформации школы 2014-2025 гг.: аспекты внедрения проектов инклюзии на основе искусственного интеллекта

Мальков Максим Борисович

Соискатель,
Казанский государственный институт культуры и искусств,
420059, Российская Федерация, Казань, Оренбургский тракт, 3;
e-mail: malcolmco@mail.ru

Аннотация

Исследование охватывает одиннадцатилетний период эволюции технологий искусственного интеллекта в образовательном пространстве Российской Федерации. Автор ставит задачу систематизировать эмпирические свидетельства и концептуальные рамки оценки эффективности и угроз интеграции ИИ в школьное обучение, акцентируя внимание на специфике российского образовательного ландшафта. Методологический аппарат включает компаративный анализ нормативно-правовой базы, рыночных аналитических отчетов, кейс-стади образовательных инициатив (в том числе инклюзивного проекта М.Б. Малькова по созданию книги детьми с ментальными особенностями при поддержке ИИ), контент-анализ экспертных дискуссий. Полученные результаты фиксируют трансформацию от инфраструктурного базиса (2014–2019) через пилотные внедрения (2020–2022) к системной коммерциализации ИИ-продуктов (2023–2025). Исследование идентифицирует образовательные перспективы: масштабная персонализация профориентационных траекторий, формирование коммуникативных компетенций посредством речевого анализа, инклюзивные творческие практики. Параллельно документированы системные угрозы: феномен «галлюцинаций» генеративных моделей, дефицит верифицируемой статистики детского пользования, территориальное цифровое расслоение, этические коллизии преждевременной коммерциализации. Практическая ценность работы состоит в формулировании рекомендаций для педагогического сообщества и регуляторных органов по обеспечению безопасной интеграции ИИ в образовательные процессы.

Для цитирования в научных исследованиях

Мальков М.Б. Системные риски цифровой трансформации школы 2014-2025 гг.: аспекты внедрения проектов инклюзии на основе искусственного интеллекта // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 126-141. DOI: 10.34670/AR.2026.49.88.013

Ключевые слова

Искусственный интеллект, школьное образование, цифровая трансформация, инклюзивное образование, этические риски, хронологический анализ, Россия, персонализация обучения, большие языковые модели, образовательная политика.

Введение

Образование представляет собой социальный институт, чья трансформация отражает глубинные сдвиги в технологическом укладе общества. Как отмечали Фадель и Холмс, «наиболее важный вклад менеджмента в XX веке заключался в повышении производительности ручного труда; наиболее важный вклад в XXI веке — повышение производительности умственного труда» [Holmes, Bialik, Fadel, 2023]. Искусственный интеллект становится именно тем инструментом, который переопределяет границы возможного в образовательной практике.

Российская Федерация проходит уникальный путь адаптации ИИ-технологий к национальной образовательной системе. Этот процесс характеризуется нелинейной динамикой, где периоды инфраструктурной подготовки сменяются фазами экспериментальных внедрений, а затем — системной коммерциализации. Понимание этой эволюции требует не просто фиксации фактов, но и осмысления причинно-следственных связей, определяющих траекторию развития.

Цель данного исследования — реконструировать хронологию влияния искусственного интеллекта на школьников России за период 2014-2025 годов, выявив закономерности, противоречия и перспективы этого процесса.

Формирование цифровой среды и первые шаги (2014–2019)

Период с 2014 по 2019 год в России ознаменовался закладкой фундамента последующей цифровой трансформации экономики и общества. Прямое внимание к технологиям искусственного интеллекта в контексте школьного образования еще не занимало центрального места в повестке. На этом этапе кристаллизовалась общая концепция «Цифровой экономики», ставшая одним из ключевых приоритетов государственной политики [Цифровая экономика Российской Федерации, 2018].

Уже в 2017 году Президент Российской Федерации Владимир Путин в послании Федеральному Собранию обозначил необходимость повышения уровня цифровой грамотности населения как фактора социально-экономического развития страны. Этот вызов получил отклик на государственном уровне, что нашло отражение в последующих стратегических документах, направленных на модернизацию различных сфер, включая образование.

Ключевым событием периода стал запуск Национальной платформы цифрового образования, введенной в эксплуатацию в 2018 году [Цифровая экономика Российской Федерации, 2018]. Данная платформа представляла собой попытку создания единой информационной среды для всей системы образования, объединяющей учебные материалы, сервисы для преподавателей и обучающихся, а также инструменты управления образовательным процессом.

Запуск столь масштабной инфраструктурной инициативы свидетельствовал о готовности государства инвестировать в цифровизацию системы образования. Данные того времени показывают, что переход к онлайн-форматам обучения уже происходил: в 2017 году доля студентов, обучающихся на заочной форме, составляла 32%, что указывало на существующий спрос на дистанционные технологии. Однако акцент делался преимущественно на обеспечении самого факта доступа к образовательным ресурсам в цифровом формате, а не на применении передовых технологий, таких как искусственный интеллект, машинное обучение или большие языковые модели.

Таблица 1 - Индикаторы цифровизации образования в Российской Федерации (2014–2019)

Показатель	Значение/Данные	Год
Запуск Национальной платформы цифрового образования	Разработка завершена, введена в эксплуатацию baike.baidu.com	2018
Доля студентов на заочной форме в РФ	32% ec.europa.eu	2017
Цель по повышению digital literacy	Заявлено в послании Президента РФ Федеральному Собранию faolex.fao.org	2017
Доля компаний в РФ, использующих ИИ-решения	~20%	2021

Внедрение ИИ в бизнес-сектор России также находилось на начальной стадии. Хотя точные данные о его использовании в образовании отсутствуют, важно понимать контекст. Глобальные тренды показывали рост инвестиций в ИИ, однако в России этот процесс развивался более плавно. В 2014 году мировой рынок ИИ все еще находился на ранней стадии развития, и значительные капиталовложения в эту область стали заметны несколько позже.

Как отмечает аналитический обзор рынка ИИ в России, «российский рынок характеризовался умеренными темпами роста, что объясняется как объективными экономическими факторами, так и спецификой регуляторной среды» [Искусственный интеллект (рынок России), 2026]. В российском бизнесе ИИ-решения еще не были повсеместно приняты. Около 20% российских компаний начали применять ИИ-технологии только к 2021 году, что говорит о значительном отставании этого показателя по сравнению с предыдущими годами [ВЦИОМ, 2024].

Таким образом, анализ периода 2014–2019 гг. позволяет сделать вывод: ИИ в российском школьном образовании был скорее теоретической концепцией, чем практическим инструментом. Основной движущей силой цифровизации являлась потребность в создании базовой инфраструктуры для онлайн-обучения и повышении общего уровня цифровой грамотности.

Инициативы, такие как запуск Национальной платформы цифрового образования, заложили техническую и организационную основу, но не содержали явного плана по интеграции ИИ в учебный процесс [Комиссаров, 2025]. Отсутствие специализированных данных о том, как именно школьники взаимодействовали с ИИ-сервисами или инструментами, представляет собой одну из ключевых характеристик этого периода. Любые рассуждения о влиянии ИИ на детей в этот момент носили бы спекулятивный характер, поскольку сама технологическая база для такого влияния еще не сформировалась в полной мере.

Вместо этого сфера образования сосредоточилась на решении фундаментальных задач: обеспечить доступ к обучению для всех участников образовательного процесса в условиях стремительно меняющегося мира.

Рост интереса и экспериментальное внедрение (2020–2022)

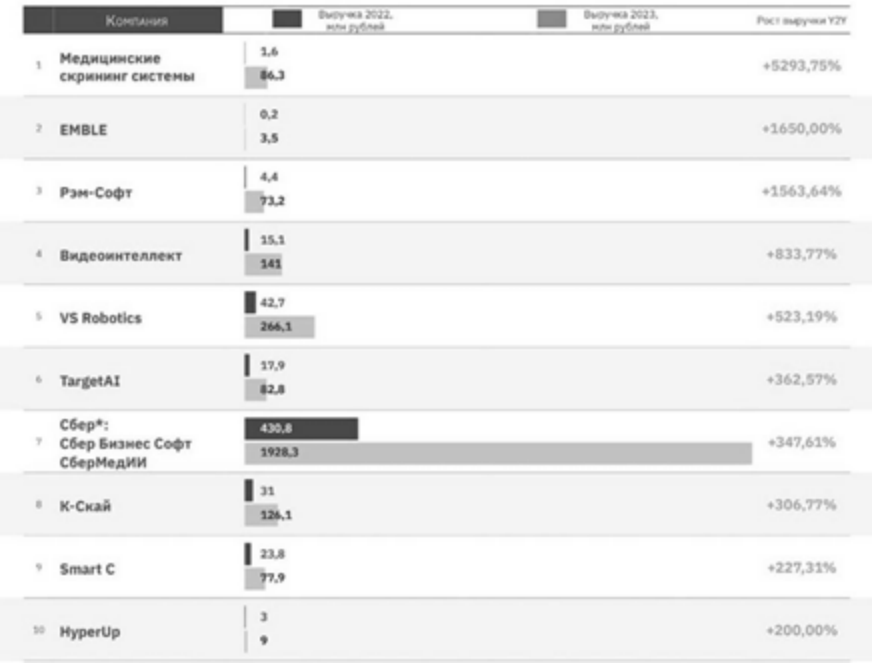
Период с 2020 по 2022 год стал переломным для восприятия и применения искусственного интеллекта в России, включая образовательную сферу. Этот этап характеризуется несколькими ключевыми факторами, совпавшими во времени и способствовавшими резкому увеличению внимания к ИИ: глобальный бум инвестиций в технологии, ускоренная цифровизация в результате пандемии COVID-19 и первые практические шаги по внедрению ИИ в российском

бизнесе.

Глобальный фон играл существенную роль. В 2021 году частные инвестиции в ИИ-компании достигли своего пика — 125,4 миллиарда долларов США, что сигнализировало о высоком доверии инвесторов к этой технологии [Бенаич, Ходж, 2024]. В 2022 году, несмотря на замедление темпов, объем инвестиций все еще оставался высоким — 91,9 миллиарда долларов [Бенаич, Ходж, 2024]. Глобальный тренд не мог не затронуть российский рынок, создавая общий культурный фон, в котором ИИ начинал восприниматься как технология будущего, способная кардинально изменить различные сферы жизни, включая образование.

Внутри России наблюдалась схожая динамика. Еще в 2021 году около 20% российских компаний заявили о применении ИИ-решений, что уже свидетельствовало о формировании рынка технологий, которые могли быть адаптированы для образовательных нужд [ВЦИОМ, 2024]. Пандемия COVID-19 стала мощным катализатором цифровизации в российском образовании.

Необходимость обеспечить непрерывность обучения в удаленном режиме привела к повсеместному использованию цифровых платформ и сервисов. Хотя основной целью этого перехода было простое обеспечение доступа к учебным материалам, именно эта практика заложила техническую и организационную базу для последующего внедрения более сложных технологий, включая ИИ. Школы и вузы получили опыт работы с цифровыми инструментами, а сами ученики и студенты — опыт их использования.



Данные взяты с сайта smartranking.ru https://smartranking.ru/ru/analytics/ai/rossijskij-ii-rynok-po-itogam-2024-goda-prevysit-300-mlrd-rublej/

Рисунок 1 - Топ-10 наиболее динамично растущих компаний по итогам 2023 года

На этом фоне в образовательном сообществе начались первые практические дискуссии и эксперименты с ИИ. Одним из самых ранних и значимых практических вызовов, с которым столкнулись пользователи, стала так называемая «галлюцинация» ИИ. Эксперты отмечали, что большинство пользователей ИИ-моделей, таких как GPT, регулярно сталкиваются с этим

явлением [ИИ и дети: этические вызовы и педагогические возможности, 2025].

Галлюцинации представляют собой ситуацию, когда модель уверенно генерирует ответ, который может выглядеть правдоподобно, но фактически является неверным или полностью вымышленным. Для школьников это создает серьезную угрозу, поскольку они могут принять ложную информацию за достоверную, если не будут обучены критическому мышлению и навыкам верификации данных. Проблема, возникшая еще в 2023 году, стала одним из первых практических вызовов, требующих разработки новых подходов к обучению и использованию ИИ.

Как справедливо замечают В. Холмс и коллеги, «искусственный интеллект в образовании несет в себе как обещания трансформации, так и риски, требующие тщательного педагогического осмысления» [Holmes, Bialik, Fadel, 2023].

Государство также начало активнее осознавать важность темы. Федеральный проект «Искусственный интеллект», входящий в рамки национального проекта «Цифровая экономика», получил значительные финансовые вливания. С 2021 по 2025 годы на реализацию этого проекта было выделено 32,1 миллиарда рублей [Цифровая экономика Российской Федерации, 2018]. Хотя конкретное воздействие этих средств на школьников в предоставленных материалах не детализировано, само наличие столь масштабного государственного финансирования свидетельствует о признании ИИ стратегически важной технологией для будущего страны, в том числе для ее образовательной системы.

Одновременно с этим в бизнес-секторе наблюдался уверенный рост. Рост числа компаний, использующих ИИ, продолжался: с 20% в 2021 году до 43% в 2024 году [ВЦИОМ, 2024]. Это свидетельствует о том, что технологии становятся все более доступными и востребованными в различных отраслях, что в долгосрочной перспективе должно было способствовать появлению и развитию образовательных продуктов на базе ИИ.

Таким образом, период 2020–2022 годов можно охарактеризовать как этап роста интереса и начала экспериментального внедрения. ИИ перестал быть абстрактным понятием в образовании. Он стал предметом дискуссий, первых практических испытаний и выявления первых серьезных рисков, таких как генерация недостоверной информации. Государственные инициативы, такие как федеральный проект «Искусственный интеллект», закладывали финансовую и стратегическую основу для будущего развития. Однако на данном этапе использование ИИ в школах все еще носило скорее разрозненный, эпизодический характер и не являлось частью стандартизированного учебного процесса.

Системная реализация и коммерциализация образовательных решений (2023–2025)

Период с 2023 по 2025 год знаменует собой переход искусственного интеллекта из стадии эксперимента и теоретических дискуссий в стадию системной реализации и коммерциализации. Технология начинает выходить за рамки научных лабораторий и первых пилотных программ, превращаясь в рыночный продукт, который предлагается различным секторам, включая образование.

Анализ предоставленных материалов показывает четкую демаркацию между образовательными кейсами, направленными на развитие компетенций школьников, и коммерческими проектами, часто инициированными частными компаниями и вузами.

Развитие российского рынка ИИ создало благоприятную почву для появления таких

решений. Объем рынка ИИ в России в 2023 году достиг 900 миллиардов рублей, а по оценкам аналитиков, выручка российского ИИ-рынка по итогам 2024 года превысит 300 миллиардов рублей, что соответствует росту около 30-35% в годовом исчислении [Искусственный интеллект (рынок России), 2026]. Доля компаний, использующих ИИ-технологии, выросла с 20% в 2021 году до 43% в 2024 году [ВЦИОМ, 2024].

Рост свидетельствует о зрелости рынка и наличии достаточного количества технологий и компетенций для их адаптации в образовательной среде. В частности, широко используются системы компьютерного зрения (66,3% крупных и средних организаций), интеллектуальная поддержка принятия решений (50,2%) и обработка текста (35,6%), что открывает широкие возможности для создания образовательных инструментов [ВЦИОМ, 2024].

Таблица 2 - Структура применения ИИ-технологий в российских организациях (2024)

Технология	Доля организаций (%)
Компьютерное зрение	66,3
Интеллектуальная поддержка принятия решений	50,2
Обработка естественного языка	35,6
Прогнозная аналитика	28,4
Роботизация процессов	22,1

Одним из наиболее ярких примеров системного подхода к использованию ИИ в образовании является профориентационный сервис synergistart.ru, представленный Андреем Комиссаровым, консультантом по ИИ в администрации президента РФ [Комиссаров, 2025]. Сервис демонстрирует, как база знаний с перекрёстными связями помогает искусственному интеллекту не ошибаться и не фантазировать в ответах.

Процесс работы сервиса комплексен: сначала учащиеся проходят тестирование, затем ИИ задает им уточняющие вопросы для повышения качества данных. После этого система проводит глубокий анализ более 150 миллионов вакансий и резюме с сайтов по трудоустройству, чтобы оценить востребованность профессий, уровень зарплат и влияние ИИ на их развитие. На основе этого анализа сервис рекомендует конкретные образовательные траектории, опираясь на базу из 80 тысяч образовательных программ вузов и колледжей с детальной разметкой по требованиям ЕГЭ, стоимости и другим параметрам.

Такой подход, который эксперт называет «массовой персонализацией», позволяет каждому школьнику получить индивидуальный совет по выбору профессии и пути обучения, основанный на огромном массиве актуальных данных [Комиссаров, 2025].

Другим важным направлением, особенно привлекающим внимание школьников и студентов, является инженерное образование и робототехника. Компания Robosoft активно проводит инженерные соревнования RoboSoft Grand Challenge, а НО «РМАН» — такие как «Технолифт», где центральное место занимает компетенция «Цифровое производство». Участники соревнований создают цифровые двойники реальных производственных процессов с помощью специализированного программного обеспечения, зарегистрированного в реестре Минцифры РФ.

Эта задача требует от школьников и студентов понимания принципов проектирования, имитационного моделирования, программирования роботов и анализа производственных процессов. Таким образом, ИИ и смежные технологии здесь выступают не как объект обучения,

а как инструмент профессиональной деятельности, напрямую связанный с потребностями современной промышленности. Все эти проекты, а также другие соревнования, создают экосистему, где школьники могут применять свои знания на практике, а промышленные предприятия — находить талантливых молодых специалистов.

Наконец, в этот период появляются медиа-проекты, освещающие новые явления, связанные с ИИ. Появляются истории о школьниках, которые создают собственные ИИ-стартапы, например, разрабатывают API для ChatGPT. Данные случаи, хоть и являются скорее исключением, чем правилом, указывают на возникновение новой ниши — предпринимательской активности подростков в сфере высоких технологий. Они демонстрируют, что ИИ становится не только инструментом для получения образования, но и возможностью для раннего старта в бизнесе.

В целом, период 2023–2025 годов характеризуется переходом от абстрактных идей к конкретным, работающим решениям. ИИ все активнее используется для решения узкоспециализированных задач: от помощи в выборе карьеры до подготовки будущих инженеров. Однако важно отметить, что, несмотря на наличие большого количества ИИ-сервисов для детей (образовательных и медицинских), в предоставленных материалах нет конкретных данных о том, как они применяются в российских школах.

Большинство примеров относятся к корпоративному или высшему образованию, или к некоммерческим проектам. Это указывает на существенный разрыв между наличием технологий и их широкой практической реализацией в классе, что является одной из ключевых проблем данного этапа.

Инклюзивное образование как новая парадигма применения ИИ

В контексте хронологического анализа влияния искусственного интеллекта на школьников в России особое место занимает его применение в сфере инклюзивного образования. В отличие от многих других областей, где ИИ чаще всего рассматривается через призму эффективности, оптимизации или коммерциализации, инклюзивные проекты демонстрируют гуманистический потенциал технологии.

Ярчайшим примером такого подхода является некоммерческий проект педагога дополнительного образования Максима Борисовича Малькова в Казани, в рамках которого дети с ментальными нарушениями создали книгу с помощью ИИ [Rybakova, 2026]. Данный случай выходит далеко за рамки простого использования технологии и представляет собой уникальный пример педагогического замысла, в котором ИИ выступает не просто как инструмент, а как «медиатор» между внутренним миром ребенка и внешним выражением.

Проект Малькова стал возможен благодаря тому, что ИИ был интегрирован в творческий процесс таким образом, чтобы он дополнял, а не заменял детскую инициативу. Дети, имеющие трудности с традиционными формами самовыражения, смогли с помощью ИИ воплотить свои идеи в текст и иллюстрации. Технология помогла преодолеть барьеры, связанные с когнитивными или моторными нарушениями, предоставляя им новый способ коммуникации и творчества.

Важно подчеркнуть, что в данном случае ИИ использовался не как автономная система, генерирующая контент, а как интерактивный партнер в творческом диалоге. Это демонстрирует эмоционально-коммуникативный потенциал ИИ, который позволяет раскрывать скрытый творческий потенциал у детей, считающихся трудными в образовательном процессе.

Подобные подходы находят отражение и в глобальных инициативах. ЮНЕСКО в своих руководствах по использованию генеративного ИИ в образовании и исследовательских работах неоднократно подчеркивает, что ИИ может стать мощным инструментом для борьбы с неравенством в образовании и обеспечения качественного обучения для всех, включая уязвимые группы [UNESCO, 2023].

Концепция «массовой персонализации», которую продвигает Андрей Комиссаров в контексте профориентации, может быть успешно адаптирована и для инклюзивного образования. Позволяя адаптировать учебный материал, методы подачи информации и формы контроля под индивидуальные потребности каждого ребенка, ИИ способен создать действительно инклюзивную образовательную среду, где каждый ученик может двигаться в своем темпе и по своему пути.

Помимо инклюзии, ИИ открывает и другие образовательные возможности для школьников, которые тесно связаны с развитием навыков XXI века. Одним из таких направлений является развитие софт-скиллов. Эксперт Андрей Комиссаров в своем выступлении на вебинаре форума «Казань-Тигачеловек» подробно описал инструменты, которые позволяют анализировать речь человека с точки зрения эмоций, уверенности, связности и сложности лексики [Комиссаров, 2025].

С помощью ансамбля нейросетей можно детально разобрать речь школьника, выявить слова-паразиты, паузы и другие элементы, которые мешают эффективной коммуникации. Получив такую обратную связь, ребенок может целенаправленно работать над своими коммуникативными навыками, что имеет огромное значение как для учебы, так и для будущей профессиональной деятельности. Подобные инструменты могут быть интегрированы в школьные программы по русскому языку, литературе или даже в кружки ораторского искусства.

Еще одним перспективным направлением является создание цифровых двойников и аватаров исторических личностей. В рамках выступления Андрей Комиссаров представил фантом великого российского ученого Владимира Вернадского, с которым можно вести диалог в реальном времени [Комиссаров, 2025]. Представьте, что школьники на уроке истории или философии могут задать вопрос самому Вернадскому, обсудить его взгляды на биосферу или цивилизацию.

Такой подход кардинально меняет характер урока, превращая его из пассивного прослушивания лекции в живой диалог с прошлым. Создание таких аватаров требует не только загрузки текстов, но и формирования коммуникативно-личностной модели, что является сложной задачей, но открывает беспрецедентные возможности для погружения в предмет и развития критического мышления.

Таким образом, анализ образовательных возможностей ИИ в России показывает, что технология может быть использована не только для повышения академической успеваемости, но и для решения более глубоких педагогических задач. Инклюзивные проекты, такие как казанский, демонстрируют способность ИИ служить инструментом социальной справедливости. Проекты по развитию софт-скиллов и созданию интерактивных исторических диалогов показывают потенциал ИИ в формировании целостной личности, способной эффективно общаться и критически мыслить.

Однако важно помнить, что эти возможности пока реализуются в основном в рамках отдельных проектов и инициатив, а не как часть стандартизированной государственной политики в области образования.

Этические вызовы и ограничения: от «галлюцинаций» до социального неравенства

Несмотря на растущие образовательные возможности, внедрение искусственного интеллекта в жизнь школьников в России сопряжено с рядом серьезных этических рисков и ограничений. Хронологический анализ показывает, что осознание этих проблем происходит параллельно с технологическим прогрессом, однако на данный момент решения остаются преимущественно на уровне рекомендаций и дискуссий, а не жесткого регулирования.

Одним из первых и наиболее очевидных рисков, выявленных уже в 2023 году, стали «галлюцинации» ИИ. Такое явление, когда большие языковые модели генерируют уверенные, но абсолютно неверные или вымышленные ответы, представляет серьезную угрозу для качества образования [ИИ и дети: этические вызовы и педагогические возможности, 2025]. Школьники, использующие ИИ для выполнения домашних заданий или для поиска информации, могут легко принять ложную информацию за достоверную.

Это не только вводит их в заблуждение, но и подрывает фундаментальные навыки критического мышления и верификации источников. Данная проблема прямо обсуждается экспертами, и один из путей ее решения видится в переходе от чисто генеративных моделей к использованию знаниевых графов, которые основаны на проверенных данных. Однако на данный момент эта проблема не нашла своего отражения в школьной практике и не является предметом обязательного обучения для учащихся.

Второй, и, возможно, самый значительный пробел в текущем состоянии исследований — это катастрофическое отсутствие количественных данных по пользователям ИИ в возрасте до 18 лет в России. Все имеющиеся рыночные отчеты и статистика относятся к ИИ-решениям в бизнесе или в сфере услуг в целом. Не существует официальной статистики, которая бы отвечала на базовые вопросы:

• Какая доля школьников и подростков в России регулярно использует ИИ-сервисы (ChatGPT, GigaChat, образовательные платформы и т.д.)? • Каковы их предпочтения в отношении к различным ИИ-сервисам? • Каково реальное влияние этого использования на их успеваемость, развитие когнитивных и социальных навыков, а также на их социальное поведение? • Существуют ли значительные региональные различия в доступе к ИИ-технологиям для детей?

Например, Москва и Московская область концентрируют 10,7% и 7,8% компаний-пользователей ИИ соответственно, в то время как на остальные 73 региона приходится 56,1% [Искусственный интеллект (рынок России), 2026]. Это создает потенциальный цифровой разрыв в доступе к передовым технологиям.

Таблица 3 - Географическое распределение компаний-пользователей ИИ в РФ (2024)

Регион	Доля (%)
Москва	10,7
Московская область	7,8
Санкт-Петербург	6,2
Новосибирская область	3,1
Свердловская область	2,9
11 городов-миллионников (совокупно)	25,4
Остальные 73 региона	56,1

Отсутствие этих данных делает невозможной объективную оценку пользы или вреда ИИ для школьников. Любые выводы остаются спекулятивными, а любая государственная политика в этой сфере выстраивается в условиях информационной неопределенности. Международные организации, такие как ЮНЕСКО, уже давно предупреждают о том, что внедрение ИИ в образование происходит слишком быстро, а регулирование и политики — слишком медленно [UNESCO, 2023]. Россия не является исключением.

Третий риск связан с возникновением новой формы социального неравенства — предпринимательской активности подростков в сфере ИИ. Медиа-проекты, рассказывающие о школьниках, создающих собственные ИИ-стартапы и зарабатывающих сотни тысяч или миллионы рублей, представляют собой двойственную картину.

С одной стороны, это успешный пример раннего вовлечения молодежи в инновационную деятельность и развитие предпринимательских качеств. С другой стороны, это может привести к преждевременной коммерциализации и накоплению капитала в слишком юном возрасте, что само по себе является новым социальным явлением без аналогов в прошлом. Кроме того, эти подростки, вероятно, имеют доступ к передовым технологиям, данным и образовательным ресурсам, которых лишены их сверстники, что может усугубить уже существующее социальное и технологическое неравенство.

Наконец, нельзя игнорировать проблему глобальной зависимости и отсутствия единой национальной стратегии. Россия, как и многие другие страны, сильно зависит от зарубежных ИИ-технологий и платформ. При этом, в отличие от Китая, который внедряет ИИ-курсы в школы на государственном уровне [Yakovlev, Sokolov, 2023], или Объединенных Арабских Эмиратов, у нас нет единой государственной стратегии внедрения ИИ в школьное образование.

Инициативы носят фрагментарный характер. Федеральный проект «Искусственный интеллект» получил 32,1 млрд рублей, но его конкретное воздействие на школьников не детализировано [Цифровая экономика Российской Федерации, 2018. Без такой стратегии российское образование рискует не только упустить возможности, которые предлагает ИИ, но и столкнуться с непредвиденными негативными последствиями, так как будет реагировать на изменения реактивно, а не проактивно.

Количественная оценка и география влияния: анализ доступных данных и прогнозы

Объективная оценка влияния искусственного интеллекта на школьников в России затруднена из-за крайне ограниченной доступности публичной статистики, разведенной по возрастным группам и детям. Тем не менее, на основе анализа косвенных данных, рыночных трендов и географических особенностей внедрения можно попытаться реконструировать картину и сделать обоснованные прогнозы.

Данный раздел представляет собой попытку количественного анализа на основе имеющихся источников, с осознанием его условного характера.

Основной источник данных — это отчеты о внедрении ИИ в российском бизнесе, которые, хотя и не касаются напрямую образовательной сферы, служат хорошим индикатором общего уровня технологической готовности и доступности ИИ-решений.

Динамика ключевых показателей:

– Доля пользователей ИИ: В 2021 году около 20% российских компаний применяли ИИ-решения. К 2024 году этот показатель вырос почти вдвое и достиг 43% [ВЦИОМ, 2024]. Положительная динамика свидетельствует об экспоненциальном росте популярности

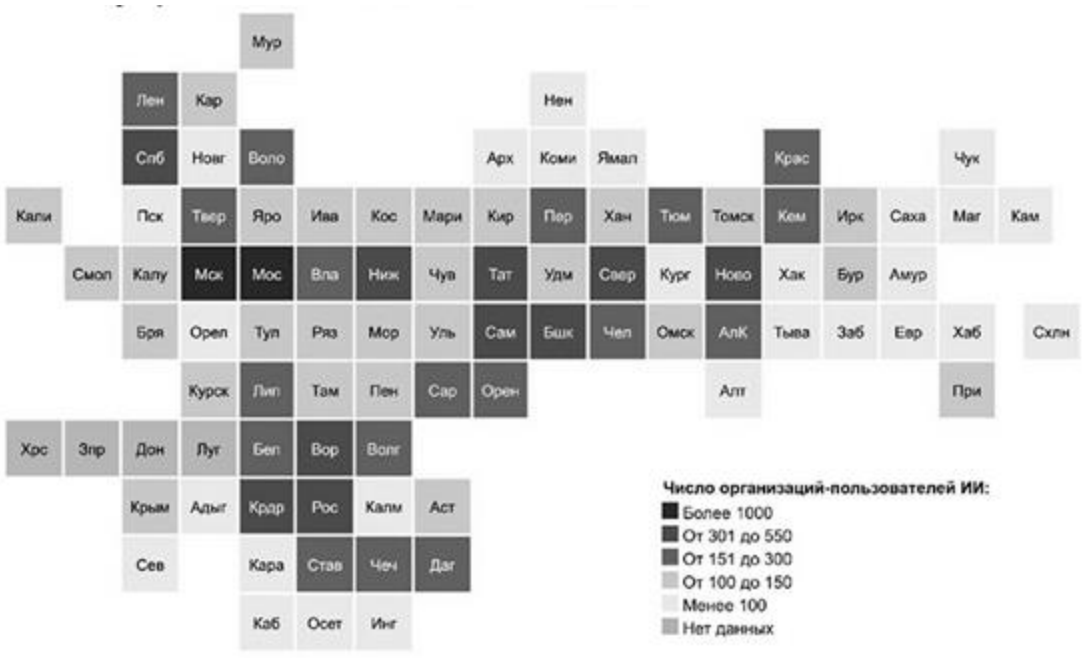
технологии в экономике, что создает предпосылки для ее последующего распространения в образовании.

– Объем рынка ИИ: В 2023 году объем российского рынка ИИ достиг 900 млрд рублей, показав рост на 37% год к году. По прогнозам на 2024 год, выручка российского ИИ-рынка превысит 300 млрд рублей [Искусственный интеллект (рынок России), 2026]. Такой высокий рост рынка (годовые темпы роста прогнозируются на уровне 30-40%) указывает на активное привлечение инвестиций и развитие новых продуктов, часть из которых может быть адаптирована для образовательного сегмента.

– Инвестиции в ИИ: В 2023 году инвестиции в ИИ-сектор РФ составили 305 млрд рублей, из которых 60,9% пришлось на частные вложения. Хотя в абсолютных цифрах это значительно меньше, чем в глобальном масштабе, рост инвестиций в российские ИИ-стартапы в 2024 году на 24% по сравнению с 2023 годом говорит о сохраняющемся интересе инвесторов к этой технологии.

Таблица 4 - Сводные показатели развития ИИ-рынка в России (2021–2024)

Показатель	2021	2023	2024 (прогноз)
Доля компаний, использующих ИИ (%)	20	-	43
Объем рынка (млрд ₽)	-	900	>300
Инвестиции (млрд ₽)	-	305	-
Доля Москвы (%)	-	-	10,7
Доля МО (%)	-	-	7,8



По материалам с ИСИЭЗ НИУ ВШЭ (https://d-russia.ru/rasprostranenie-ii-v-regionah-rf-issledovanie.html)

Рисунок 2 - Распределение субъектов РФ по числу организаций-ползователей технлогий ИИ за 2024 г.

Хотя прямых данных о детях-пользователях ИИ нет, можно сделать логический вывод: рост доли компаний-пользователей ИИ с 20% в 2021 году до 43% в 2024 году неизбежно должен был

привести к увеличению числа школьников, контактирующих с этими технологиями [ВЦИОМ, 2024].

Каналы проникновения ИИ в школьную среду:

Прямое использование: Школьники и студенты, обучающиеся в IT-направлениях, используют ИИ-сервисы в учебном процессе.

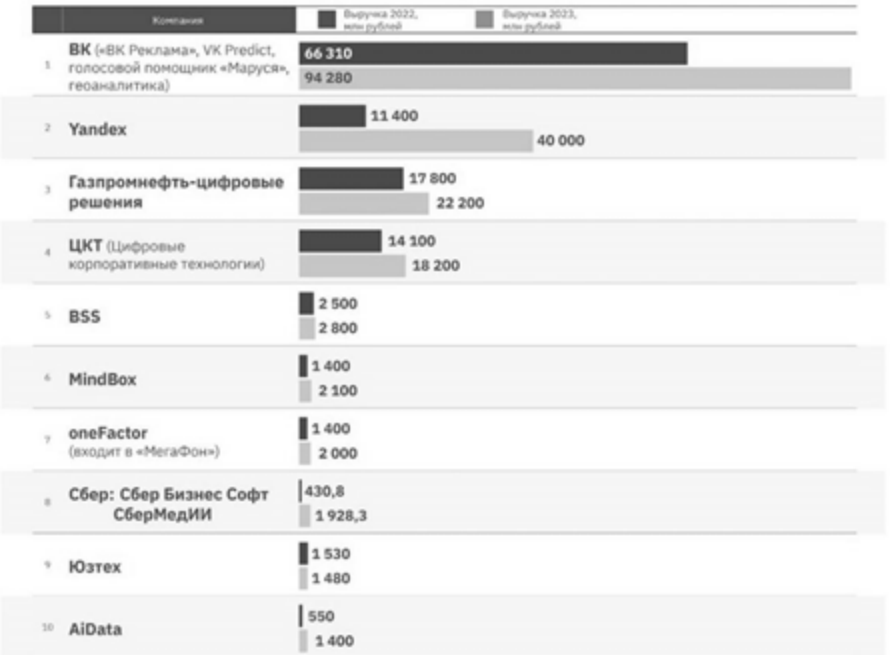
Косвенное использование: ИИ-технологии интегрируются в образовательные платформы и сервисы, которыми пользуются все учащиеся.

Контакт с разработчиками: Учащиеся школ и вузов, где есть ИИ-лаборатории или проекты, напрямую взаимодействуют с разработчиками и технологиями.

География внедрения ИИ в России также крайне неравномерна, что создает дополнительный слой сложности для равного доступа детей ко всемирным технологическим трендам. Лидерами по концентрации компаний-пользователей ИИ являются Москва и Московская область, на которые приходится 10,7% и 7,8% соответственно. За ними следуют еще несколько крупных городов-миллионников, таких как Санкт-Петербург, Новосибирск, Екатеринбург и др., на которые в совокупности приходится 25,4% всех компаний-пользователей [Искусственный интеллект (рынок России), 2026].

Это означает, что более половины (56,1%) компаний-пользователей ИИ сосредоточены в остальных 73 регионах РФ. Хотя это не обязательно означает прямую зависимость от географии, наличие более развитой ИТ-экосистемы и большего количества R&D-центров в Москве и Санкт-Петербурге создает условия для более быстрого и глубокого внедрения передовых технологий, включая ИИ, в образовательный процесс в этих городах.

Школьники в малых городах и селах, скорее всего, имеют значительно меньший доступ к ИИ-инструментам, ИИ-курсам и проектам, что может усугубить существующее городско-сельское и региональное неравенство.



По материалам Smart Ranking (*https://smartranking.ru/ru/analytics/ai/rossijskij-ii-rynok-po-itogam-2024-goda-prevysit-300-mlrd-rublej/*)

Рисунок 3- ТОП-10 крупнейших российских ИИ компаний по итогам 2023 года

Заключение

Хронологический анализ влияния искусственного интеллекта на школьников в России за период с 2014 по 2025 год выявляет сложную и многогранную картину. Влияние ИИ носит пока преимущественно экспериментальный и разрозненный характер. Вместо единого курса обучения ИИ, как это наблюдается в некоторых зарубежных странах [Yakovlev, Sokolov, 2023], в России развивается сложная экосистема из отдельных проектов, пилотных программ и инструментов, разработанных частными компаниями и вузами для решения узкоспециализированных задач: от инклюзивного образования и профориентации до робототехники и предпринимательства.

Ключевой вывод исследования заключается в том, что на сегодняшний день доминирующими являются не образовательные, а коммерческие и социальные проекты, которые лишь косвенно затрагивают школьную среду. Основная проблема современного этапа — это отсутствие целостной, основанной на данных стратегии государственного управления этим процессом. Это создает значительные риски, связанные с качеством знаний («галлюцинации» ИИ) [ИИ и дети: этические вызовы и педагогические возможности, 2025], социальным неравенством (доступ к технологиям и возможность предпринимательства) и упущенной выгодой в долгосрочной перспективе.

Как отмечал Питер Друкер, «эффективность — это делать правильные вещи, а результативность — делать вещи правильно» [Holmes, Bialik, Fadel, 2023]. В контексте интеграции ИИ в российское школьное образование мы наблюдаем пока скорее результативность отдельных инициатив, чем эффективность системного подхода.

Для дальнейших исследований крайне необходимо решение двух задач. Во-первых, требуется систематический сбор и публикация статистики по использованию ИИ детьми и подростками в России, включая данные о частоте использования, типах сервисов и их влиянии на развитие. Во-вторых, необходимо разработать и внедрить национальную стратегию ИИ в школьном образовании, которая бы гармонизировала усилия государства, бизнеса и образовательных учреждений, обеспечивая безопасное, эффективное и равноправное использование этой мощной технологии для всех детей.

Будущее российского образования в эпоху искусственного интеллекта зависит не столько от технологических возможностей, сколько от нашей способности создать педагогически обоснованную, этически выверенную и социально справедливую систему интеграции этих технологий в образовательный процесс.

Библиография

1. Алиев И.М., Баукова Д.А., Белова С.К. и др. Научно-технический прогресс как механизм развития современного общества: монография. Уфа: Аэтерна, 2025. 312 с.
2. Бенаич Н., Ходж И. State of AI Report 2024. Air Street Capital, 2024. URL: https://www.stateof.ai/2024
3. ВЦИОМ. Индекс готовности приоритетных отраслей экономики Российской Федерации к внедрению искусственного интеллекта: аналитический доклад. М., 2024. 12 декабря. URL: https://wciom.ru/announcements-item/iskusstvennyi-intellekt-pokorjaet-biznes-vnedrenie-ii-v-kompanijakh-vyroslo-v-dva-raza
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ, Астрель, 2010. 671 с.
5. ИИ и дети: этические вызовы и педагогические возможности // Habr. 2025. 20 декабря. URL: https://habr.com/ru/companies/timeweb/articles/976794/
6. Искусственный интеллект (рынок России): аналитический обзор // TAdviser. 2026. 26 февраля. URL: https://www.tadviser.ru/index.php/Статья:Искусственный_интеллект_(рынок_России)
7. Комиссаров А.А. Новейшие кейсы ИИ в российском образовании: материалы вебинара форума «Цифровые

технологии в образовании». Казань, 2025. Май. URL: https://vkvideo.ru/video-195760431_456239812
8. Мальков М.Б., Соломатин А.Н. Вычислительное искусство как новый вид творчества и технологии создания цифрового контента в информационной и образовательной среде // Журналист. Социальные коммуникации. 2025. № 2 (58). С. 69-86.
9. Мальков М.Б., Рахман Ш.Р. Нейросетевые технологии в сохранении языкового разнообразия и межкультурном образовании // Инновационные проекты и программы в психологии, педагогике и образовании: сб. статей Международной научно-практической конференции, Казань, 15 ноября 2025 г. Уфа: Омега Сайнс, 2025. С. 59-65.
10. Мальков М.Б. Пользовательский контент в современной коммуникации на примере сверхкороткого метра // Динамика медиасистем. 2025. Т. 5, № 2. С. 275-283. DOI: 10.47475/2949-3390-2025-5-2-275-283.
11. Церазов К. Государство и бизнес: как Россия инвестирует в ИИ // VC.ru. 2025. 20 июля. URL: https://vc.ru/money/2111232-investicii-v-ii-v-rossii
12. Цифровая экономика Российской Федерации: национальная программа (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16). М., 2018. URL: https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/858/
13. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2023. 156 p.
14. OECD. AI in Education: Policy Perspectives and Country Practices. Paris: OECD Publishing, 2024. DOI: 10.1787/8a9c5f2e-en.
15. Rybakova N. Deti s mental'nymi narusheniyami iz Kazani pri pomoshchi II sozdali knigu // Tatar-inform. 2026. 12 мая. URL: https://www.tatar-inform.ru/news/deti-s-mentalnymi-narusheniyami-iz-kazani-pri-pomoshhi-ii-sozdali-knigu-6027043
16. Russell S., Norvig P. Artificial Intelligence: A Modern Approach. 4th ed. Hoboken: Pearson, 2020. 1136 p.
17. UNESCO. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris: UNESCO Publishing, 2023. 56 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389639
18. Yakovlev P.A., Sokolov D.V. Iskusstvennyi intellekt v Rossii – 2023: trendy i perspektivy // Yakov & Partners. 2023. 18 декабря. URL: https://yakov.partners/upload/iblock/c5e/c8t1wrkdne5y9a4nqlicderalwny7xh4/20231218_AI_future.pdf

Systemic Risks of Digital Transformation of Schools in 2014-2025: Aspects of Implementing AI-Based Inclusion Projects

Maksim B. Mal'kov

Doctoral Candidate,
Kazan State Institute of Culture and Arts,
420059, 3, Orenburgsky Trakt, Kazan, Russian Federation;
e-mail: malcolmco@mail.ru

Abstract

The study covers an eleven-year period of the evolution of artificial intelligence technologies in the educational space of the Russian Federation. The author sets the task of systematizing empirical evidence and conceptual frameworks for assessing the effectiveness and threats of AI integration into school education, focusing on the specifics of the Russian educational landscape. The methodological apparatus includes a comparative analysis of the regulatory framework, market analytical reports, case studies of educational initiatives (including M.B. Mal'kov's inclusive project on creating a book by children with mental disabilities with AI support), and content analysis of expert discussions. The obtained results record the transformation from the infrastructural basis (2014–2019) through pilot implementations (2020–2022) to the systematic commercialization of AI products (2023–2025). The study identifies educational prospects: large-scale personalization of

career guidance trajectories, formation of communicative competencies through speech analysis, and inclusive creative practices. In parallel, systemic threats are documented: the phenomenon of "hallucinations" of generative models, a shortage of verifiable statistics on child usage, territorial digital divide, and ethical conflicts of premature commercialization. The practical value of the work lies in formulating recommendations for the pedagogical community and regulatory bodies to ensure the safe integration of AI into educational processes.

For citation

Mal'kov M.B. (2026) Sistemnyye riski tsifrovoy transformatsii shkoly 2014-2025 gg.: aspekty vnedreniya proyektov inklyuzii na osnove iskusstvennogo intellekta [Systemic Risks of Digital Transformation of Schools in 2014-2025: Aspects of Implementing AI-Based Inclusion Projects]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 126-141. DOI: 10.34670/AR.2026.49.88.013

Keywords

Artificial intelligence, school education, digital transformation, inclusive education, ethical risks, chronological analysis, Russia, personalization of learning, large language models, educational policy.

References

1. Aliev, I. M., Baukova, D. A., Belova, S. K., et al. (2025). *Nauchno-tekhnicheskiy progress kak mekhanizm razvitiya sovremennogo obshchestva* [Scientific and technological progress as a mechanism for the development of modern society]. Aeterna.
2. Benaich, N., & Hodge, I. (2024). *State of AI report 2024*. Air Street Capital. https://www.stateof.ai/2024
3. Cherezov, K. (2025, July 20). Gosudarstvo i biznes: kak Rossiya investiruet v II [State and business: How Russia invests in AI]. *VC.ru*. https://vc.ru/money/2111232-investicii-v-ii-v-rossii
4. Digital Economy of the Russian Federation: National program. (2018). https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/858/
5. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2023). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
6. II i deti: eticheskie vyzovy i pedagogicheskie vozmozhnosti [AI and children: Ethical challenges and pedagogical opportunities]. (2025, December 20). *Habr*. https://habr.com/ru/companies/timeweb/articles/976794/
7. Iskusstvennyy intellekt (rynok Rossii): analiticheskiy obzor [Artificial intelligence (Russian market): Analytical review]. (2026, February 26). *TAdviser*. https://www.tadviser.ru/index.php/Статья:Искусственный_интеллект_(рынок_России)
8. Komissarov, A. A. (2025). *Noveyshie keysy II v rossiyskom obrazovanii* [Latest AI cases in Russian education]. https://vkvideo.ru/video-195760431_456239812
9. Mal'kov, M. B. (2025). Polzovatelskiy kontent v sovremennoy kommunikatsii na primere sverkhkorotkogo metra [User-generated content in modern communication using the example of short shorts]. *Media Systems Dynamics*, 5(2), 275-283. https://doi.org/10.47475/2949-3390-2025-5-2-275-283
10. Mal'kov, M. B., & Rakhman, S. R. (2025). Neyrosetevye tekhnologii v sokhranenii yazykovogo raznoobraziya i mezhkulturnom obrazovanii [Neural network technologies in preserving linguistic diversity and intercultural education]. In *Innovative projects and programs in psychology, pedagogy and education* (pp. 59-65). Omega Sains.
11. Mal'kov, M. B., & Solomatin, A. N. (2025). Vychislitelnoe iskusstvo kak novyy vid tvorchestva i tekhnologii sozdaniya tsifrovogo kontenta v informatsionnoy i obrazovatelnoy srede [Computational art as a new kind of creativity and technology for creating digital content in the information and educational environment]. *Journalist. Social Communications*, (2), 69-86.
12. OECD. (2024). *AI in education: Policy perspectives and country practices*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/8a9c5f2e-en
13. Russell, S., & Norvig, P. (2020). *Artificial intelligence: A modern approach* (4th ed.). Pearson.
14. Rybakova, N. (2026, May 12). Deti s mental'nymi narusheniyami iz Kazani pri pomoshchi II sozdali knigu [Children with mental disabilities from Kazan created a book using AI]. *Tatar-inform*. https://www.tatar-inform.ru/news/deti-s-mentalnymi-narusheniyami-iz-kazani-pri-pomoshhi-ii-sozdali-knigu-6027043

15. UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389639
16. VTsIOM. (2024). *Indeks gotovnosti prioritetnykh otrasley ekonomiki Rossiyskoy Federatsii k vnedreniyu iskusstvennogo intellekta* [Readiness index of priority sectors of the Russian economy for the introduction of artificial intelligence]. https://wciom.ru/announcements-item/iskusstvennyi-intellekt-pokorjaet-biznes-vnedrenie-ii-v-kompanijakh-vyroslo-v-dva-raza
17. Vygotsky, L. S. (2010). *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational psychology]. AST, Astrel.
18. Yakovlev, P. A., & Sokolov, D. V. (2023, December 18). Iskusstvennyy intellekt v Rossii – 2023: trendy i perspektivy [Artificial intelligence in Russia – 2023: Trends and prospects]. *Yakov & Partners*. https://yakov.partners/upload/iblock/c5e/c8t1wrkdne5y9a4nqlicderalwny7xh4/20231218_AI_future.pdf

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

УДК 378.4:796.05 **DOI: 10.34670/AR.2026.95.55.014**

Значение фиджитал-спорта в обучении физической культуре

Коротаева Маргарита Юрьевна

Старший преподаватель кафедры физической культуры,
Оренбургский государственный медицинский университет,
460014, Российская Федерация, Оренбург, ул. Советская, 6;
e-mail: margo88.10@mail.ru

Девяткина Лейла Нарматовна

Старший преподаватель кафедры физической культуры,
Оренбургский государственный медицинский университет,
460014, Российская Федерация, Оренбург, ул. Советская, 6;
e-mail: leylan9@mail.ru

Горшенина Ирина Витальевна

Старший преподаватель кафедры физического воспитания,
Оренбургский государственный университет,
460018, Российская Федерация, Оренбург, пр. Победы, 13;
e-mail: post@mail.osu.ru

Аннотация

В данной статье рассмотрены проблемы развития фиджитал-спорта и увлеченность студентов физической культурой. В этом направлении рассмотрены варианты проведения турниров и системы подсчёта очков. Определена значимость виртуальных и реальных побед, выявлены негативные факторы и преимущества компьютерных игр.

Для цитирования в научных исследованиях

Коротаева М.Ю., Девяткина Л.Н., Горшенина И.В. Значение фиджитал-спорта в обучении физической культуре // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 142-147. DOI: 10.34670/AR.2026.95.55.014

Ключевые слова

Новые виды спорта, фиджитал-спорт, студенты, развитие компьютерного спорта, физическая культура, высшее образование.

Введение

В современных реалиях люди все чаще становятся заложниками сидячего образа жизни. С каждым днем проблем, которые нужно срочно решить, становится все больше, а занятия спортом отодвигаются до следующего понедельника. Будучи студентом медицинского Университета, каждый все чаще сталкивается с проблемами здоровья, которые возникают из-за отсутствия физической нагрузки на организм. Появление Фиджитал-спорт подразумевает оптимально для человека сочетание двух сред: реальной и виртуальной, что является наиболее оптимальной для людей и в частности обучающихся высших образовательных организациях в настоящее время.

Цель: Оценить значение Фиджитал-спорта в обучении физической культуре на территории Российской Федерации.

Задачи:

1. Собрать и изучить информацию о Фиджитал-спорте в РФ.
2. Изучить статистику информированности обучающихся медицинского Университета о данном виде спорта.
3. Собрать и проанализировать информацию о современной системе мероприятий по интеграции Фиджитал-спорта на занятиях по физической культуре.
4. Сделать выводы на основе собранных данных.

Материалы и методы исследования. Научные издания, электронные средства информации. Методы анализа и обобщения.

Результаты и их обсуждение

В современной реальности очевидна востребованность в обществе специалистов, сочетающих в себе не только высокий уровень культуры, образованности, но и технологической грамотности, профессиональной компетентности. Одним из главных критериев качества будущего специалиста является интегральная характеристика, определяющая его готовность к активной социальной жизни и продуктивной профессиональной деятельности, что создает предпосылки для высокой мобильности молодого специалиста в условиях изменяющегося рынка труда. Современному обществу не нужен узкий специалист в какой-либо сфере, а необходима личность, способная быстро и качественно ориентироваться в социокультурный ситуации и адаптироваться к меняющейся социальной среде.

Будущим специалистам предлагается пройти школу объединения и сотрудничества в условиях внеучебной деятельности, например, спортивных коллективах. Участвуя в коллективных формах взаимодействия, студенты приобретают навыки организатора, развивают собственные личностные качества, необходимые для успешного выполнения исследовательских, организаторских, исполнительских задач. В этой связи актуализируются формы проектной работы, в рамках которых создаются условия для саморазвития и самоутверждения личности молодого человека. В развитиях этих качеств помогает фиджитал-спорт. [Филатова, Ильина, Семенова, 2010]

Фиджитал-спорт - это уникальный вид спорта, который позволяет объединить на одной площадке как киберспорт, так и классический спорт. Данный вид активности подтверждает, что человек будущего - это гармоничный член общества, развитый и физически, и интеллектуально. Данный формат нетипично объединяет классические и цифровые виды спорта, отвечая

запросам молодежи. [Фиджитал-спорт: что это и почему стоит попробовать, 2023]

В отличие от других видов спортивной активности, фиджитал-спорт представляет собой триаду, которая объединяет в себе: поддержание физического здоровья, духовное развлечение и передовые технологии. Создается новый уровень взаимодействия между пользователями и игрой. Симбиоз компьютерных игр и спорта предоставляет возможность тренировать не только мышцы, но и интеллектуальные способности. Доказано, что гейминг развивает способность стратегического планирования, улучшает память, умение ориентироваться в пространстве и мелкую моторику рук.

Так же среди преимуществ данного, неоднозначного на первый взгляд, вида спорта можно выделить:

– Фиджитал-спорт объединяет в себе многообразие игр и спортивных мероприятий, что позволит каждому человеку выбрать наиболее понравившуюся активность;
– Студенты, развивая стратегии в виртуальном пространстве, и перенося их на спортивную площадку, смогут с большим шансом выигрывать соревнования, так как благодаря неограниченному ресурсу внутри симуляции, человек может не только оттачивать свои навыки, но и обнаруживать слабые стороны.
– Данный вид спорта - прогрессивное развитие. Несмотря на то, что это новое направление, но оно уже получает все большее признание и поддержку как в России, так и за рубежом.
– Люди с ограниченными возможностями смогут сыграть в виртуальном мире в игру, за которой раньше могли только наблюдать со стороны.
– Студенты медицинского вуза, ведущие преимущественно только сидячий образ жизни, смогут попробовать себя реализовать не только в научных достижениях, но и открыть новые таланты.
– Концентрация, которая развивается в ходе занятий, принесет положительные результаты и на учебном процессе. [Фиджитал-спорт: что это и почему стоит попробовать, 2023]

Не смотря на достаточное количество плюсов, следует выделить и недостатки инновационного проекта:

– Так как фиджитал-спорт является новым проектом, то отсутствуют признанные и научно обоснованные методики сочетания физической и интеллектуальной тренировки;
– Двойственность целей спортивной и интеллектуальной подготовки, которая создает организационные и методические трудности в проведении учебно-тренировочного процесса и соревновательной деятельности.
– Могут возникнуть сложности в определении оптимального соотношения развития умственных и физических способностей участников фиджитал-спорта. [Игнатьева, Гришина, Самерханова, Тулупова, 2022]
– Для вовлечения студентов в проект «Игры будущего» в российских вузах создаются условия для его успешной реализации: материально-техническая база, организуются и проводятся турниры и чемпионаты, привлекаются спонсоры, создаются клубы любителей данного вида спорта.
– Фиджитал-спорт как инновационная проектная модель внеучебной деятельности может стать для современных студентов тем пространством, которое формирует высокую мотивацию к ведению более активного образа жизни. [Лубышева, Пащенко, 2023]

В рамках изучения вопроса об интеграции Фиджитал-спорта в классические занятия физической культурой было проведено анкетирование, в котором приняло участие около

трехсот пятидесяти человек (лечебный, педиатрический и медико-профилактический факультеты). В опросе принимали участие как юноши, так и девушки в равном соотношении.

Анкетирование состояло из следующих вопросов.

1. «Как часто вы играете в компьютерные игры?»

Большинство студентов (около 56%) ответили «несколько раз в неделю», 24% - пару раз в месяц, около 15% респондентов ответили «иногда», остальные 5% отметили, что практически не проводят время таким образом. Из данных опроса по данному вопросу, можно сделать вывод, что фиджитал-спорт - актуален в наши дни, так как будет интересен большему количеству людей.

2. «Как вы любите проводить свободное время?»

Данный вопрос был открытым и студенты вписывали свои варианты. Не смотря на широкую вариабельность ответов, большинство людей проводит свободное от учебы время сидя дома, лишь 7% ответили, что предпочитают активный образ жизни. Из данных неутешительных результатов можно сделать вывод, что фиджитал-спорт будет не только интересен большинству людей, но и обеспечит более активный образ жизни.

3. «Знаете ли вы что такое фиджитал-спорт?»

Всего 15% респондентов ответили, что знают о данном виде спорта. Это говорит о малой информированности населения. Чтобы решить данную проблему необходимо проводить вводные занятие, рассказывать студентам о важности и интересе такого время препровождения, а так же плюсах для здорового образа жизни, а так же повышения интеллектуальных способностей участков этого вида спорта.

4. «Хотели бы вы попробовать поиграть в VR-очках?»

Около 69,5% опрошенных ответили, что их интересует данное время препровождение. Людей интересуют новые виды свободного времяпрепровождения, что говорит не только о востребованности этого направления среди людей, но и среди студентов медицинского института. Так же опрошенные отвечали, играли ли они в очках виртуальной реальности. К сожалению, положительный ответ был получен только у 7% студентов.

5. «Как вы считаете, стоит ли вводить фиджита-спорт в повседневность?»

Мнение респондентов по данному вопросу разделилось. Часть из них была уверена, что это интересная альтернатива обычным занятиям физкультуры, около 40% уверены, что это скучное времяпрепровождение, которая не имеет положительных сторон, они отдают предпочтение стандартным играм в реальности.

6. «Знали ли вы о существовании фиджитал-спорта в ОРГМУ?»

Большая часть студентов не была осведомлена о нововведениях на кафедре физической культуры (около 78%). Соотношение людей которые знали о соревнованиях, проводимые в этом виде спорта так же небольшое количество.

7. «Хотели бы побыть участником соревнований по данному виду спорта?»

Большинство респондентов высказали положительный ответ (70%). Это доказывает, что данный вид спорта актуален и интересен среди студентов медицинском университета.

Выводы

Трудно представить современное общество без компьютерных технологий. В медицину, образование, практически во все сферы трудовой деятельности внедряются логические вычисления. Спорт не стал исключением, хотя его и считают довольно консервативным. В

результате быстрого прогресса в компьютерных технологиях возникла новая форма, называемая Фиджитал-спортом, который стал очень популярным в наше время, в эпоху активного развития информационных коммуникаций. В целом, можно заключить, что фиджитал-спорт объединяет физическую нагрузку с цифровыми технологиями, классический спорт - с компьютерными играми, окружающую реальность - с виртуальной. Он имеет высокую значимость для студенческой молодежи: от развития коммуникативных навыков до совершенствования профессиональных способностей. В условиях современных социальных вызовов, когда усиливается запрос на воспитание молодого поколения, роль внеучебной деятельности вуза становится особенно востребованной. Важное значение приобретает ее содержательное наполнение в виде массовых спортивных проектов, каким является фиджитал-спорт.

Библиография

1. Игнатьева Г.А., Гришина А.В., Самерханова Э.К., Тулупова О.В. Рефлексивно-персонализированная модель формирования педагогической позиции наставника по развитию // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 4. DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-4-12.
2. Лубышева Л.И., Пащенко Л.Г. Развитие внеучебной физкультурно-спортивной деятельности в вузе с учетом современных вызовов // Теория и практика физической культуры. 2023. № 7. С. 102-104.
3. Филатова О.В., Ильина Ю.В., Семенова Е.Г. Внеучебная деятельность в вузе как условие формирования ключевых компетентностей у выпускников социального факультета // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 3-2.
4. Фиджитал-спорт: что это и почему стоит попробовать им заняться. URL: https://lifehacker.ru/fidzhital-sport/ .

The Importance of Phygital Sports in Physical Education Training

Margarita Yu. Korotaeva

Senior Lecturer, Department of Physical Education,
Orenburg State Medical University,
460014, 6, Sovetskaya str., Orenburg, Russian Federation;
e-mail: margo88.10@mail.ru

Leila N. Devyatkina

Senior Lecturer, Department of Physical Education,
Orenburg State Medical University,
460014, 6, Sovetskaya str., Orenburg, Russian Federation;
e-mail: leylan9@mail.ru

Irina V. Gorshenina

Senior Lecturer, Department of Physical Education,
Orenburg State University,
460018, 13, Pobedy ave., Orenburg, Russian Federation;
e-mail: post@mail.osu.ru

Abstract

This article examines the problems of the development of phygital sports and students' engagement in physical education. In this direction, options for holding tournaments and scoring systems are considered. The significance of virtual and real victories is determined, and negative factors and advantages of computer games are identified.

For citation

Korotaeva M.Yu., Devyatkina L.N., Gorshenina I.V. (2026) Znacheniye fidzhital-sporta v obuchenii fizicheskoy kul'ture [The Importance of Phygital Sports in Physical Education Training]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 142-147. DOI: 10.34670/AR.2026.95.55.014

Keywords

New sports, phygital sports, students, development of computer sports, physical education, higher education.

References

1. Filatova, O. V., Ilyina, Y. V., & Semenova, E. G. (2010). Vneuchebnaya deyatelnost v vuze kak uslovie formirovaniya klyuchevykh kompetentnostey u vypusknikov sotsialnogo fakulteta [Extracurricular activities at the university as a condition for the formation of key competencies among graduates of the Faculty of Social Sciences]. *Scientific Notes of OSU. Series: Humanities and Social Sciences*, (3-2).
2. Fidzhital-sport: chto eto i pochemu stoit poprobovat im zanyatsya [Phygital sports: What it is and why you should try it]. (2023). https://lifehacker.ru/fidzhital-sport/
3. Ignatieva, G. A., Grishina, A. V., Samerkhanova, E. K., & Tulupova, O. V. (2022). Refleksivno-personalizirovannaya model formirovaniya pedagogicheskoy pozitsii nastavnika po razvitiyu [Reflective-personalized model of formation of the pedagogical position of a development mentor]. *Bulletin of Minin University*, 10(4). https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-4-12
4. Lubysheva, L. I., & Pashchenko, L. G. (2023). Razvitie vneuchebnoy fizkulturno-sportivnoy deyatelnosti v vuze s uchetom sovremennykh vyzovov [Development of extracurricular physical culture and sports activities at the university taking into account modern challenges]. *Theory and Practice of Physical Culture*, (7), 102-104.

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

УДК 338.482-057.87 **DOI: 10.34670/AR.2026.93.37.015**

Анализ проблем студенческого туризма

Коротаева Маргарита Юрьевна

Старший преподаватель кафедры физической культуры,
Оренбургский государственный медицинский университет,
460014, Российская Федерация, Оренбург, ул. Советская, 6;
e-mail: margo88.10@mail.ru

Девяткина Лейла Нарматовна

Старший преподаватель кафедры физической культуры,
Оренбургский государственный медицинский университет,
460014, Российская Федерация, Оренбург, ул. Советская, 6;
e-mail: leylan9@mail.ru

Горшенина Ирина Витальевна

Старший преподаватель кафедры физического воспитания,
Оренбургский государственный университет,
460018, Российская Федерация, Оренбург, пр. Победы, 13;
e-mail: post@mail.osu.ru

Нурматова Татьяна Владимировна

Старший преподаватель кафедры физического воспитания,
Оренбургский государственный университет,
460018, Российская Федерация, Оренбург, пр. Победы, 13;
e-mail: post@mail.osu.ru

Аннотация

Данная статья обращает внимание на проблемы, связанные со студенческим туризмом, выделяя их актуальность в контексте образовательного процесса. Рассматривается важность анализа факторов, влияющих на оптимизацию студенческих туристических программ и мероприятий.

Для цитирования в научных исследованиях

Коротаева М.Ю., Девяткина Л.Н., Горшенина И.В., Нурматова Т.В. Анализ проблем студенческого туризма // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 148-153. DOI: 10.34670/AR.2026.93.37.015

Ключевые слова

Студенческий туризм, проблемы, оптимизация, финансы, организация, культура, безопасность, адаптация, экологическая устойчивость, образовательный процесс.

Введение

В данной статье рассматривается ряд проблем, связанных со студенческим туризмом, и предлагаются пути их решения. Анализ финансовых аспектов студенческого туризма позволяет выявить проблемы доступности и финансовой поддержки для студентов с различным уровнем дохода. Оптимизация финансовых механизмов и поиск дополнительных источников финансирования может сделать студенческий туризм более доступным и инклюзивным.

Проблемы организации студенческих туристических программ могут включать в себя сложности в планировании, координации и управлении ресурсами. Анализ этих проблем может привести к разработке эффективных стратегий управления программами студенческого туризма и повышению их качества. Проблемы межкультурного взаимодействия, непонимание местных культур и обычаев могут создавать напряженность и конфликты. Разработка образовательных программ по межкультурному обмену и адаптации может помочь в решении этих проблем.

Безопасность студентов во время туристических поездок является приоритетом. Проблемы безопасности могут включать в себя риски, связанные с местными условиями, медицинским обслуживанием, и другими факторами. Разработка стратегий предотвращения и реагирования на чрезвычайные ситуации может улучшить уровень безопасности студенческих туристических поездок. Сохранение экологической устойчивости туристических мест также становится все более важным аспектом студенческого туризма. Проблемы загрязнения, утраты биоразнообразия и разрушения экосистем требуют внимания и действий со стороны организаторов и участников туристических поездок.

Материалом исследования послужили теоретические и научные источники. В ходе исследования применялись теоретические методы, описательно-аналитический, методы анализа, обобщения и систематизации информации. Был проведен обзор отечественной литературы.

Результаты и обсуждение

Студенческий туризм имеет свои уникальные проблемы, среди которых финансовые ограничения и доступность для студентов из разных социальных слоев играют значительную роль.

1. Финансовые ограничения:

1.1. Стоимость поездки: Для многих студентов стоимость туристических поездок может быть слишком высокой. Это включает в себя не только расходы на транспорт и проживание, но и на питание, развлечения и другие расходы во время поездки [Сундова, 2023].

1.2. Ограниченные финансовые ресурсы: Многие студенты имеют ограниченный доступ к дополнительным финансовым средствам, что делает трудным финансирование даже самых простых поездок [Луковцева, www…].

2. Доступность для студентов из разных социальных слоев:

2.1. Неравенство: Студенты из более богатых семей могут иметь больше возможностей для путешествий, поскольку у них есть доступ к дополнительным средствам и ресурсам.

2.2. Отсутствие поддержки: Студенты из менее обеспеченных семей могут столкнуться с отсутствием поддержки или ресурсов для организации туристических поездок.

3. Недоступность финансовой помощи:

3.1. Ограниченные стипендии: Некоторые студенты могут получать стипендии или другие

виды финансовой помощи, но эти средства могут быть недостаточными для организации туристических поездок.

3. Социальные барьеры:

3.1. Отсутствие знакомств: Некоторые студенты могут испытывать трудности в организации поездок из-за отсутствия связей или знакомств с другими студентами, готовыми делить расходы на туристическую поездку.

3.2. Страх неудачи: Некоторые студенты могут бояться попытаться организовать поездку из-за страха неудачи или неспособности справиться с финансовыми обязательствами.

Решение этих проблем может включать в себя увеличение доступности финансовой помощи для студентов, создание программ поддержки для организации туристических поездок, а также развитие более доступных и адаптированных туристических программ для студентов с ограниченными финансовыми возможностями.

Ограничения в организации и планировании студенческого туризма из-за учебных нагрузок и расписаний являются серьезными проблемами.

1. Учебные обязанности: Студенты часто сталкиваются с высокой учебной нагрузкой, включая лекции, семинары, выполнение заданий и подготовку к экзаменам. Это делает трудным нахождение времени для планирования и осуществления туристических поездок.

2. Расписание занятий: Расписание занятий может быть очень плотным и не оставлять студентам достаточно свободного времени для путешествий. Большинство студентов не имеют возможности свободно выбирать время для отдыха из-за занятости учебными занятиями.

3. Сезонность: Некоторые периоды учебного года могут быть особенно интенсивными, например, перед сессией или экзаменами. Это может сильно ограничивать возможности для туристических поездок, особенно во время пикового туристического сезона.

4. Ограниченный отпускной период: Многие студенты имеют ограниченный отпускной период, который может быть недостаточным для организации длительных поездок. Отпускные даты часто ограничены учебным календарем и не всегда совпадают с оптимальным временем для путешествий.

5. Неопределенные планы: Некоторые студенты могут избегать планирования туристических поездок из-за неопределенности в учебном графике или планах на будущее. Это может привести к упущению возможностей для путешествий из-за неопределенности в расписании.

Проблемы безопасности и медицинского обеспечения являются серьезными аспектами студенческого туризма, которые могут повлиять на комфорт и безопасность студентов во время путешествий.

1. Безопасность:

1.1. Преступность: В некоторых странах и регионах может существовать повышенный уровень преступности, что может создать угрозу для безопасности студентов.

1.2. Потеря ориентации: Студенты, особенно те, кто путешествует в незнакомые места, могут столкнуться с проблемой потери ориентации и возникновения опасных ситуаций.

1.3. Природные бедствия: Некоторые регионы подвержены природным бедствиям, таким как землетрясения, ураганы или наводнения, что также может представлять угрозу для безопасности студентов.

2. Медицинское обеспечение:

2.1. Недостаточное медицинское покрытие: В некоторых случаях студенты могут столкнуться с недостаточным медицинским обеспечением или отсутствием доступа к

медицинской помощи в случае заболевания или травмы. [Луковцева, www…]

2.2. Языковой барьер: В странах с другим языком студенты могут столкнуться с проблемой взаимопонимания с медицинским персоналом из-за языкового барьера.

3. Недостаточная подготовка:

3.1. Нехватка информации: Студенты могут не иметь достаточно информации о месте, куда они направляются, и об условиях туристической поездки, что может увеличить риск возникновения проблем с безопасностью и медицинским обеспечением [Сундова, 2023].

3.2. Отсутствие плана обратного пути: Некоторые студенты могут не иметь плана для возвращения в случае неожиданных обстоятельств, таких как болезнь или травма.

Решение этих проблем включает в себя предоставление студентам дополнительной информации о безопасности и медицинском обеспечении в стране, куда они собираются поехать, а также обеспечение доступности медицинской помощи и страхования для студентов во время поездок. Кроме того, обучение студентов основам безопасности и предоставление им ресурсов для связи с аварийными службами также может существенно снизить риски при студенческих поездках.

Экологические и этические вопросы играют важную роль в студенческом туризме. Вот некоторые основные проблемы, с которыми сталкиваются студенты и организаторы студенческих поездок:

1. Экологические проблемы:

1.1. Негативное воздействие на окружающую среду: Природные достопримечательности, которые привлекают студентов, могут подвергаться негативному воздействию, такому как загрязнение, разрушение экосистем и деградация природных ресурсов.

1.2. Излишнее потребление ресурсов: Студенты могут привносить излишние нагрузки на экологически чувствительные регионы из-за неумеренного потребления ресурсов, таких как вода и энергия [Сундова, 2023].

1.3. Проблемы связанные с отходами: Недостаточное управление отходами может привести к загрязнению природной среды и ущербу для местной флоры и фауны.

2. Этические вопросы:

2.1. Культурное вмешательство: Некоторые формы студенческого туризма могут приводить к культурному вмешательству или даже к ассимиляции местных культур, что может ущемлять местные обычаи и традиции.

2.2. Эксплуатация местных ресурсов: В некоторых случаях студенческий туризм может приводить к эксплуатации местных ресурсов, включая рабочую силу и природные ресурсы, что может иметь негативные социальные и экономические последствия для местных сообществ.

2.3. Неуважение к местным нормам и ценностям: Студенты иногда могут проявлять неуважение к местным нормам и ценностям, что может вызывать напряженность между ними и местным населением.

Также был проведен опрос среди студентов ОрГМУ. Учащимся задали вопрос “Что, по-вашему, может стать препятствием в развитии спортивного туризма?”

Выводы

Роль анализа проблем студенческого туризма крайне значима в контексте образовательной среды и развития студентов. Глубокий анализ факторов, влияющих на студенческий туризм, позволяет выявить ключевые проблемы и разработать соответствующие стратегии и решения

для их решения. Изучение финансовых аспектов студенческого туризма открывает понимание ограничений и препятствий, с которыми сталкиваются студенты при планировании и участии в туристических поездках. Решение этих проблем может включать в себя разработку более доступных финансовых механизмов и создание программ поддержки для студентов. В целом, анализ проблем студенческого туризма и разработка соответствующих стратегий и решений имеет целью оптимизировать этот вид деятельности, сделать его более доступным, безопасным, культурно обогащающим и экологически устойчивым для всех его участников.

Библиография

1. Аверин А.В., Поздняков К.К. О проблемах развития туризма и индустрии гостеприимства в России // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2021. № 12. С. 419-426.
2. Каск Ю.А. Проблемы развития молодежного туризма в России // Российская Академия Естествознания. URL: https://scienceforum.ru/2012/article/2012000439
3. Луковцева А.К. Современные проблемы развития туризма в России. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-razvitiya-turizma-vrossii
4. Сундова Д.А. Проблемы туризма в России // Научные высказывания. 2023. № 23. С. 30-34.
5. Ханина А.В. Современный студенческий туризм: особенности и перспективы // Сервис в России и за рубежом. 2022. № 4. С. 18-27.

Analysis of Student Tourism Problems

Margarita Yu. Korotaeva

Senior Lecturer,
Department of Physical Culture,
Orenburg State Medical University,
460014, 6, Sovetskaya str., Orenburg, Russian Federation;
e-mail: margo88.10@mail.ru

Leila N. Devyatkina

Senior Lecturer,
Department of Physical Culture,
Orenburg State Medical University,
460014, 6, Sovetskaya str., Orenburg, Russian Federation;
e-mail: leylan9@mail.ru

Irina V. Gorshenina

Senior Lecturer,
Department of Physical Education,
Orenburg State University,
460018, 13, Pobedy ave., Orenburg, Russian Federation;
e-mail: post@mail.osu.ru

Tat'yana V. Nurmatova

Senior Lecturer,
Department of Physical Education,
Orenburg State University,
460018, 13, Pobedy ave., Orenburg, Russian Federation;
e-mail: post@mail.osu.ru

Abstract

This article draws attention to the problems associated with student tourism, highlighting their relevance in the context of the educational process. The importance of analyzing factors influencing the optimization of student tourism programs and events is examined.

For citation

Korotaeva M.Yu., Devyatkina L.N., Gorshenina I.V., Nurmatova T.V. (2026) Analiz problem studencheskogo turizma [Analysis of Student Tourism Problems]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 148-153. DOI: 10.34670/AR.2026.93.37.015

Keywords

Student tourism, problems, optimization, finance, organization, culture, safety, adaptation, environmental sustainability, educational process.

References

1. Averin, A. V., & Pozdnyakov, K. K. (2021). O problemakh razvitiya turizma i industrii gostepriimstva v Rossii [On the problems of development of tourism and the hospitality industry in Russia]. *Bulletin of the Altai Academy of Economics and Law*, (12), 419-426.
2. Khanina, A. V. (2022). Sovremennyy studencheskiy turizm: osobennosti i perspektivy [Modern student tourism: Features and prospects]. *Service in Russia and Abroad*, (4), 18-27.
3. Kask, Y. A. (2012). Problemy razvitiya molodezhnogo turizma v Rossii [Problems of youth tourism development in Russia]. *Russian Academy of Natural Sciences*. https://scienceforum.ru/2012/article/2012000439
4. Lukovtseva, A. K. (n.d.). Sovremennye problemy razvitiya turizma v Rossii [Modern problems of tourism development in Russia]. https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-razvitiya-turizma-vrossii
5. Sundova, D. A. (2023). Problemy turizma v Rossii [Problems of tourism in Russia]. *Scientific Statements*, (23), 30-34.

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

УДК 378.147:37.015.3 **DOI: 10.34670/AR.2026.12.77.016**

Педагогическая модель формирования профессиональных траекторий молодёжи на основе интеграции игровых технологий в федеральные образовательные проекты

Новиков Денис Владиславович

Студент кафедры общенаучных дисциплин,
Лысьвенский филиал Пермского национального исследовательского политехнического университета,
618900, Российская Федерация, Лысьва, ул. Ленина, 2;
e-mail: nov.dj.den@yandex.ru

Аннотация

Статья посвящена проблеме, с которой сегодня сталкиваются многие малые города: как помочь молодым людям осознанно строить профессиональный путь, если рядом нет крупных производств, стажировок и экспертов. На примере Лысьвы и Пермского края автором проведён опрос 150 студентов и преподавателей, который показал, что более половины никогда не участвовали в федеральных профориентационных проектах, а главными препятствиями названы удалённость (68%) и нехватка денег на проезд (55%). В ответ на эти данные предложена педагогическая модель, построенная вокруг игровых технологий — симуляций, ролевых и деловых игр. Модель включает пять взаимосвязанных блоков (диагностику, проектную деятельность, наставничество, цифровое сопровождение и оценку), причём игра выступает связующим звеном: через неё можно безопасно «примерить» профессию, проявить скрытые навыки и получить мотивацию к участию в таких проектах, как «Билет в будущее» или «Профессионалитет». Описаны условия, при которых модель может работать в реальных колледжах и вузах малых городов.

Для цитирования в научных исследованиях

Новиков Д.В. Педагогическая модель формирования профессиональных траекторий молодёжи на основе интеграции игровых технологий в федеральные образовательные проекты // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 154-160. DOI: 10.34670/AR.2026.12.77.016

Ключевые слова

Профессиональные траектории, игровые технологии, федеральные проекты, малые города, педагогическая модель, профориентация, наставничество, цифровизация, профессиональное самоопределение.

Введение

Меняется рынок труда — меняется и то, как человек ищет своё место в профессии. Сегодня уже мало получить диплом и устроиться на работу до пенсии. Всемирный банк ещё в 2022 году предупреждал, что к 2030 году до 375 миллионов человек в мире будут вынуждены переучиваться из-за автоматизации. В России это заметно по тому, как быстро исчезают одни специальности и возникают другие, особенно на стыке цифровых технологий и инженерии. Но главная проблема не в том, что профессии меняются, а в том, что система образования часто не успевает подстроиться. Выпускники выходят с дипломом, а работать идут в другое место. Минобрнауки приводит цифры: 40% выпускников вузов и 35% выпускников колледжей в первые пять лет не работают по специальности. Причина не только в слабой связи с работодателями — ещё и в том, что за время учёбы человек ни разу по-настоящему не пробовал себя в роли, которую выбрал.

Вот тут и появляются федеральные проекты. «Билет в будущее», «Профессионалитет», «Социальные лифты» — они задуманы как инфраструктура для дополнительных образовательных маршрутов. Школьник или студент СПО может пройти стажировку, попасть в кластер, получить грант. Но, как показывает практика, возможности распределены неравномерно. В крупных городах таких мест много, в малых — катастрофически мало. Автор статьи живёт и учится в Лысьве — городе с населением около 65 тысяч человек. Здесь в 2024 году в рамках «Билета в будущее» было всего 47 стажировочных мест при потребности больше трёхсот. И это не исключение, а типичная ситуация для моногородов и районных центров.

Возникает резонный вопрос: что делать? Ждать, когда в каждый малый город привезут экспертов и откроют центры компетенций, не приходится. Нужен инструмент, который работает там, где нет больших ресурсов, — и по возможности дешёвый, гибкий, мотивирующий. Таким инструментом, по мысли автора, могут стать профориентационные игры. Не «развлекаловка», а серьёзные симуляции, где студент в безопасных условиях ошибается, пробует разные роли, получает обратную связь. В статье предлагается модель, которая встраивает такие игры в уже существующие федеральные проекты и работает даже в тех местах, где до ближайшего стажировочного центра три часа езды.

Методика и как собирали данные

Исследование опирается на несколько источников. Во-первых, теория — работы Климова, Супера, Савицкаса, Холланда, а также современные исследования по геймификации в образовании. Во-вторых, нормативные документы: паспорт нацпроекта «Молодёжь и дети», ФГОС СПО, стратегия развития рынка труда до 2030 года. В-третьих, собственная эмпирика.

Сентябрь–ноябрь 2025 года автор провёл опрос в образовательных организациях Лысьвы и Пермского края. Всего опрошено 150 человек: 100 студентов (из них 67% из СПО, остальные из вуза) и 50 преподавателей. Возраст студентов — 17–23 года. Анкета содержала 25 вопросов, часть с готовыми вариантами ответов, часть — открытые, где можно было написать своё мнение. Обрабатывали данные в SPSS (считали проценты, корреляции) плюс тематическое кодирование письменных ответов.

Конечно, выборка не огромная, и результаты нельзя механически переносить на всю страну. Но для малых городов Прикамья, где схожая инфраструктура и проблемы, данные вполне

репрезентативны. К тому же автор сам живёт в Лысьве, хорошо знает местную ситуацию — это позволило точнее интерпретировать ответы.

Что показал опрос: цифры и неожиданные вещи

Начнём с главного: 52% опрошенных студентов никогда не участвовали ни в каких федеральных проектах. Ещё 28% были один раз, и только 20% — неоднократно. Много это или мало? По сравнению с целевыми показателями нацпроекта — мало. Значит, доступность проектов сильно ограничена.

Спрашиваем, почему не участвуют. 45% говорят: «не знали о таких проектах». 38% — «нет подходящих направлений рядом с домом». Только 12% жалуются на сложный отбор. То есть проблема не в том, что конкурс высокий, а в том, что многие даже не в курсе возможностей, а если в курсе — то не могут уехать далеко. И действительно, на вопрос о барьерах (можно было выбрать несколько вариантов) 68% отметили географическую удалённость, 55% — нехватку денег на проезд и проживание, 47% — снова про информированность. Корреляция подтвердилась: чем дальше живёшь от краевого центра, тем меньше шансов участвовать в выездных мероприятиях ($r = –0,48$, $p < 0,05$).

Однако если спросить про мотивацию, картина меняется. 78% хотят получить практические навыки, 72% — повысить свою конкурентоспособность, 65% — завести полезные знакомства. То есть интерес огромный, просто нет инфраструктуры и денег.

Любопытно распределение интересов по направлениям. Творческие проекты выбирают 68%, технические — 45%, социальные — 32%, предпринимательские — 28%. Технические направления чаще привлекают мужчин (62% против 35% у женщин), но и среди девушек есть заметный интерес к инженерии, что не всегда учитывают профориентаторы. Ещё один важный момент: на вопрос «готовы ли вы к проектной работе?» только 12% ответили «полностью готов», 38% — «скорее готов», а 35% затруднились. Это говорит о том, что люди хотят, но боятся — им нужны поддержка, наставник, понятный алгоритм. Не случайно 65% респондентов предпочли бы мастер-классы с экспертами, а 52% — индивидуальное наставничество.

Из всего этого автор делает вывод: традиционная профориентация (лекции, тесты, экскурсии) не работает в малых городах. Нужен другой подход — более гибкий, игровой, с быстрой обратной связью и без необходимости куда-то ехать за тридевять земель.

Почему именно игры — теоретический взгляд

Теория профессионального самоопределения говорит, что в возрасте 15–24 лет человек проходит стадию «исследования» (по Суперу). Он пробует, ошибается, меняет мнение. В идеале для этого нужна безопасная среда, где ошибка не стоит потери работы или стипендии. Профориентационные игры такую среду создают. Деловая игра, симуляция логистического центра или ролевая игра с распределением ролей — всё это позволяет «примерить» профессию без реальных последствий.

Современные исследования [Сидорова, 2023, Ткаченко, 2024]подтверждают, что игровые механики повышают внутреннюю мотивацию у поколения Z, которое выросло на цифровых технологиях и быстрой обратной связи. Кроме того, в игре проявляются soft skills — коммуникация, лидерство, стрессоустойчивость — которые тесты выявляют плохо. А для малых городов ещё важнее то, что многие игры можно проводить онлайн: студент из Лысьвы

сидит в аудитории или дома, но участвует в той же симуляции, что и студент из Перми. Так снимается проблема географической удалённости.

В своей диссертации автор развивает эту идею и предлагает модель, которая встраивает игры в каждый из этапов формирования траектории — от диагностики до защиты проекта.

Как устроена модель (и почему в ней пять частей)

Модель не придумана на пустом месте — она выросла из ответов респондентов и анализа того, чего им не хватает. В ней пять блоков, но они не жёстко отделены друг от друга, а перетекают один в другой.

Первый блок — диагностико-рефлексивный. Вместо скучных тестов (хотя они тоже есть) студент участвует в короткой деловой игре. Например, моделируется рабочий спор: как распределить бюджет, кого назначить ответственным. Запись игры потом разбирается с куратором, и студент сам видит свои сильные и слабые стороны. К этому добавляется рефлексивный дневник — не галочка, а реальные записи о том, что изменилось после каждой игры.

Второй блок — проектно-практический. Здесь игры служат мостиком к настоящим проектам. Сначала идёт учебная симуляция (например, «управление производством»), потом — мини-проект внутри колледжа с элементами геймификации (баллы, уровни, команды), и только потом студент выходит на реальный кейс от работодателя в рамках «Профессионалитета» или «Билета в будущее». Каждый этап короче предыдущего, но сложнее. По замыслу автора, эта лестница не должна пугать новичков.

Третий блок — менторство. Оно трёхуровневое. Первый — куратор-преподаватель, который помогает организационно и психологически. Второй — наставник-практик, который приходит с предприятия и объясняет, как решать технические задачи. Третий — эксперт-стратег (это может быть удалённый консультант), который видит карьерные перспективы в целом. Для малых городов важно, что второй и третий уровни могут быть онлайн — так приглашают специалистов из Перми, Москвы, не оплачивая им дорогу.

Четвёртый блок — цифровой. Специальная платформа (можно сделать на базе Moodle или готовых конструкторов) фиксирует всё: сколько игр пройдено, какие роли освоил, как команда приняла решение, что написал в дневнике. Этот «цифровой след» потом можно показать работодателю. Важно, что платформа синхронизируется с федеральными системами — например, с портфолио в «Билете в будущее». Не надо дважды вводить одни и те же данные.

Пятый блок — оценочный. Здесь главное не оценка «зачёт/незачёт», а процесс: как студент принимал решения, как адаптировался, когда правила игры менялись, как рефлексировал. За каждый игровой модуль можно получить микросертификат — маленькое подтверждение конкретного навыка. В конце — итоговая игра-симуляция «Защита карьерного проекта», где студент презентует свой маршрут комиссии из преподавателей и работодателей.

Весь цикл занимает около полугода: месяц на подготовку и диагностику, четыре-пять месяцев на основную работу, месяц на защиту и сертификацию. Гибкость в том, что студент может начинать с любого уровня, если уже имеет какой-то опыт.

Условия, без которых модель не взлетит

Модель — это одно, а реальное внедрение — другое. Автор выделяет пять условий, которые вытекают из опроса и собственных наблюдений.

Первое: игровые модули должны быть официально частью учебного плана. Чтобы студент не выбирал между «пройти игру» и «сдать физику». Если за участие в симуляции дают зачёт или премиальные баллы — барьер «сложность совмещения» (его назвали 28% респондентов) падает.

Второе: нужны региональные игровые хабы. Не в Москве, а в малых городах. Это может быть помещение на базе колледжа с доступом в интернет, библиотекой игровых сценариев и методистом, который может провести фасилитацию. Автор предлагает делать такие хабы не с нуля, а дооснащать уже существующие профориентационные центры.

Третье: кадры. Преподаватели не умеют проектировать игры и не всегда умеют работать с рефлексией. Их нужно учить. Короткие курсы, сертификация, обмен опытом — это окупится, ведь 52% студентов ждут именно наставника.

Четвёртое: работодатели. Не все предприятия малых городов готовы участвовать. Но те, кто готов, могут не просто подписывать письма, а реально давать кейсы для игр. Например, местный завод формулирует проблему: «оптимизировать маршрут доставки комплектующих». Студенты решают её в игровой симуляции, а лучшие идут на стажировку.

Пятое: деньги. Да, модель экономичнее, чем возить каждого студента в региональный центр, но всё равно нужны средства на доступ к платформе, на выездные интенсивы (пусть и раз в семестр), на компенсацию интернета. 55% респондентов сказали, что не могут участвовать из-за финансов. Если это не решить, модель останется на бумаге.

Вместо заключения: что получилось и что дальше

Если собрать всё вместе, то главный вывод такой: профессиональная траектория в малом городе не формируется сама собой. Без игровых технологий, без наставника, без портфолио студент остаётся в вакууме. Авторская модель предлагает не дорогой центр профориентации, а гибкую конструкцию из игр, рефлексии и цифры, которая вписывается в уже действующие федеральные проекты.

Конечно, модель нужно проверять на практике. В планах автора — в 2026–2027 годах запустить апробацию в двух-трёх колледжах Пермского края, собрать данные о том, как меняются карьерные планы участников, и сравнить с контрольной группой. Ещё интересно, как влияет участие в играх на реальное трудоустройство — здесь нужен пятилетний лонгитюд. И третье направление — попробовать подключить ИИ, который анализировал бы игровые решения и давал персонализированные рекомендации. Но это уже следующий шаг.

Пока же модель может быть использована в любом малом городе, где есть компьютерный класс, один заинтересованный преподаватель и хотя бы пара предприятий, готовых давать кейсы. Остальное — игра.

Библиография

1. Климов Е.А. Профессиональная ориентация: современные подходы // Вопросы психологии. 2001. № 3.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
3. Национальный проект «Молодежь и дети»: паспорт проекта. М., 2025.
4. Отчёт Минобрнауки РФ «Анализ трудоустройства выпускников в 2022 году». М., 2023.
5. Сидорова Е.Н. Индивидуализация обучения в цифровой образовательной среде // Педагогические науки. 2023. № 6.
6. Ткаченко Л.В. Проектная деятельность как средство развития soft skills у студентов СПО // Профессиональное образование. 2024. № 3.

7. Фролов А.А. Региональные аспекты реализации федеральных образовательных проектов // Региональная экономика и управление. 2022. № 4.
8. Шестакова Т.Г. Цифровые технологии в профориентации молодежи // Информатика и образование. 2023. № 5.
9. Holland J.L. Making Vocational Choices. 3rd ed. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1997.
10. Savickas M.L. Career Counseling. 2nd ed. Washington, DC: American Psychological Association, 2019.
11. Super D.E. The Psychology of Careers. New York: Harper & Row, 1980.
12. World Bank. Future of Work: Trends and Challenges for Russia. Washington, 2022.

Pedagogical Model for Forming Professional Trajectories of Youth Based on the Integration of Game Technologies into Federal Educational Projects

Denis V. Novikov

Student of the Department of General Scientific Disciplines,
Lysva Branch of Perm National Research Polytechnic University,
618900, 2, Lenina str., Lysva, Russian Federation;
e-mail: nov.dj.den@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to a problem faced today by many small towns: how to help young people consciously build a professional path when there are no large industries, internships, or experts nearby. Using the example of Lysva and Perm Krai, the author conducted a survey of 150 students and teachers, which showed that more than half had never participated in federal career guidance projects, and the main obstacles cited were remoteness (68%) and lack of money for travel (55%). In response to these findings, a pedagogical model built around game technologies — simulations, role-playing and business games — is proposed. The model includes five interconnected blocks (diagnostics, project activities, mentoring, digital support, and assessment), with the game acting as a connecting link: through it, one can safely "try on" a profession, reveal hidden skills, and gain motivation to participate in projects such as "Ticket to the Future" or "Professionalitet". The conditions under which the model can work in real colleges and universities in small towns are described.

For citation

Novikov D.V. (2026) Pedagogicheskaya model' formirovaniya professional'nykh trayektoriy molodyozhi na osnove integratsii igrovykh tekhnologiy v federal'nyye obrazovatel'nyye proyekty [Pedagogical Model for Forming Professional Trajectories of Youth Based on the Integration of Game Technologies into Federal Educational Projects]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 154-160. DOI: 10.34670/AR.2026.12.77.016

Keywords

Professional trajectories, game technologies, federal projects, small towns, pedagogical model, career guidance, mentoring, digitalization, professional self-determination.

References

1. Frolov, A. A. (2022). Regionalnye aspekty realizatsii federalnykh obrazovatelnykh proektov [Regional aspects of the implementation of federal educational projects]. Regional Economics and Management, (4).

2. Holland, J. L. (1997). Making vocational choices (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.
3. Klimov, E. A. (2001). Professionalnaya orientatsiya: sovremennye podkhody [Professional orientation: Modern approaches]. Questions of Psychology, (3).
4. Markova, A. K. (1996). Psikhologiya professionalizma [Psychology of professionalism].
5. Ministry of Education and Science of the Russian Federation. (2023). Analiz trudoustroystva vypusknikov v 2022 godu [Analysis of graduate employment in 2022].
6. National project "Youth and Children": Project passport. (2025).
7. Savickas, M. L. (2019). Career counseling (2nd ed.). American Psychological Association.
8. Shestakova, T. G. (2023). Tsifrovye tekhnologii v proforientatsii molodezhi [Digital technologies in youth career guidance]. Informatics and Education, (5).
9. Sidorova, E. N. (2023). Individualizatsiya obucheniya v tsifrovoy obrazovatelnoy srede [Individualization of learning in the digital educational environment]. Pedagogical Sciences, (6).
10. Super, D. E. (1980). The psychology of careers. Harper & Row.
11. Tkachenko, L. V. (2024). Proektnaya deyatelnost kak sredstvo razvitiya soft skills u studentov SPO [Project activity as a means of developing soft skills in vocational education students]. Professional Education, (3).
12. World Bank. (2022). Future of work: Trends and challenges for Russia.

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

УДК 811.111+37.02 **DOI: 10.34670/AR.2026.92.94.017**

Использование аутентичных сетевых ресурсов для обучения студентов-психологов речевым стратегиям профессионально-ориентированного психологического дискурса

Хижнякова Майя Эдуардовна

Старший преподаватель,
Санкт-Петербургский государственный университет,
199034, Российская Федерация,
Санкт-Петербург, Университетская наб., 7-9;
e-mail: mn1708@mail.ru

Аннотация

Цель исследования – теоретическое обоснование и практическая разработка комплекса упражнений по обучению студентов-психологов речевым стратегиям англоязычного психологического дискурса на основе аутентичных сетевых ресурсов. В ходе исследования были применены методы теоретического анализа научной литературы по проблемам отбора лингвистического материала и классификациям коммуникативных стратегий психологического дискурса, сопоставительный анализ для выявления наиболее частотных речевых стратегий в текстах психологического дискурса, а также метод аналитического описания при отборе текстов из сетевых источников. В результате исследования было выявлено противоречие между объективной потребностью обучать будущих психологов речевым стратегиям англоязычного психологического дискурса и недостаточной направленностью существующих учебных пособий по английскому языку для студентов-психологов. Определены критерии отбора лингвистического материала (аутентичность, дискурсивная направленность, частотность, доступность, ситуативность, соответствие профессиональным ориентирам). Выявлены наиболее частотные речевые стратегии в трех типах психологического дискурса (научного, популярно-психологического, психотерапевтического). Произведен анализ аутентичных сетевых ресурсов психологической тематики, которые могут быть использованы в обучении речевым стратегиям. На основе отобранных текстов был разработан комплекс упражнений, направленный на формирование способности распознавать и строить речевые стратегии англоязычного психологического дискурса. В качестве примера приведены упражнения для обучения речевой стратегии нормализации проблемы и речевой стратегии аргументации в рамках изучения темы «Тревожность». Научная новизна исследования заключается в возможности использования разработанного комплекса упражнений в практике преподавания профессионально-ориентированного английского языка студентам-психологам и для разработки аналогичных учебных материалов.

Для цитирования в научных исследованиях

Хижнякова М.Э. Использование аутентичных сетевых ресурсов для обучения студентов-психологов речевым стратегиям профессионально-ориентированного психологического дискурса // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 161-173. DOI: 10.34670/AR.2026.92.94.017

Ключевые слова

Психологический дискурс, обучение речевым стратегиям, сетевые источники, профессионально-ориентированный английский язык, аутентичный материал, речевые стратегии, аргументация, нормализация проблемы.

Введение

Для современного информационного пространства характерно освещение большого количества вопросов, касающихся психологической составляющей жизни человека. Востребованность услуг психологов неуклонно растет, а к специалистам данного профиля предъявляются все более высокие требования, что обусловливает необходимость совершенствования подходов к обучению будущих специалистов-психологов, в том числе в части развития навыков профессионального иноязычного общения.

Обучение иностранному языку будущих студентов-психологов нацелено на обучение деловой коммуникации (ФГОС ВО, 2020), которая охватывает широкий спектр профессиональных контекстов, включая общение с коллегами, ведение терапевтической работы, презентацию результатов исследований на конференциях, симпозиумах, в средствах массовой информации; подготовку и публикацию научных трудов, участие в вебинарах и тд. Эффективная реализация перечисленных видов деятельности требует овладения речевыми стратегиями англоязычного психологического дискурса, в частности, стратегиями аргументированного убеждения.

Для оценки того, насколько существующие учебные пособия по английскому языку для психологов ориентированы на обучение речевым стратегиям, был проведён анализ соответствующих учебных материалов, используемых в практике преподавания [Алексеева, 2025; Анюшенкова, 2024; Закоян, Михеева, 2020; Иксанова, Благовещенская, 2013; Кокорина, 2018; Макарова, 2026; Коваленко, 2000; Никошкова, Печкуров, Печкурова, 2008; Ольшванг, 2016; Short, 2010]. Проведенный анализ показал, что содержание учебных пособий в основном направлено на сообщение студентам знаний по истории психологии и вопросам общей психологии (психология как наука, направления в психологии, выдающиеся психологи, личность, восприятие, память, интеллект и тд.), на развитие лексико-грамматических навыков, обучение чтению и переводу текстов, формирование терминологической базы. В учебных пособиях также представлены упражнения на развитие коммуникативных умений в ситуациях профессионального и академического общения, преимущественно в виде вопросов по тексту, заданий на подготовку устных сообщений (докладов) и участия в дискуссии. Задания на построение речевых стратегий аргументации с разъяснениями авторов частично представлены в учебниках Е.В. Никошковой и J. Short.

Особенно широко упражнения на развитие коммуникативных навыков представлены в учебном пособии Е.А. Макаровой, например: 1) *A reporter for a health magazine is talking to an expert on stress. With a partner, take turns asking and answering questions. / Журналист журнала о здоровье беседует с экспертом по стрессу. В паре по очереди задавайте вопросы и отвечайте на них. 2) Comment on the quotation: "The brain is in a class by itself. Compared with other organs in the body, it has complexity and beauty." / Прокомментируйте цитату: «Мозг — это нечто особенное. По сравнению с другими органами тела, он обладает сложностью и красотой».3) Work with a partner and brainstorm a list of as many different situations as you can in which it is*

permissible or acceptable for one person to touch another person in your culture. Note which part of the body is used to make the touch, on which part of the body the touch may occur, and who the toucher and touched might be. Describe the age, social status and job position of both people / В паре составьте список как можно большего количества различных ситуаций, в которых в вашей культуре допустимо или приемлемо прикасаться друг к другу. Отметьте, какая часть тела используется для прикосновения, на какую часть тела может быть совершено прикосновение, и кто может прикасаться, а кто — тот, к кому прикасаются. Опишите возраст, социальный статус и должность обоих людей [Макарова, 2026] (Здесь и далее перевод осуществлен автором статьи Хижняковой М.Э.).

Проведенный анализ учебных пособий показал, что при наличии в них частичной направленности на развитие речевых стратегий, достаточного внимания данному аспекту не уделяется. Вместе с тем овладение речевыми стратегиями будущими специалистами-психологами сохраняет свою высокую значимость для эффективной профессиональной деятельности. Данное обстоятельство обусловливает объективную необходимость в привлечении дополнительного учебно-речевого материала, соотносимого с программным содержанием основной дисциплины. Как следствие, в учебный процесс на аудиторных занятиях целенаправленно включаются задания, ориентированные на обучение речевым стратегиям англоязычного психологического дискурса. Первостепенным становится вопрос о том, на каком именно лингвистическом материале должен строиться процесс обучения речевым стратегиям.

Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена противоречием между объективной потребностью в обучении студентов-психологов речевым стратегиям англоязычного психологического дискурса, с одной с стороны, и недостаточной ориентированностью существующих учебных пособий по профессионально-ориентированному английскому языку на обучение данным стратегиям - с другой.

Для достижения цели исследования были поставлены и решены следующие задачи: а) определить критерии отбора лингвистического материала при обучении студентов-психологов речевым стратегиям англоязычного психологического дискурса; б) проанализировать тексты трех типов психологического дискурса (научного, популярно-психологического и психотерапевтического) и выявить наиболее частотные речевые стратегии для данных типов дискурса; в) описать особенности языковых средств реализации выделенных стратегий; г) провести анализ сетевых ресурсов психологической направленности (веб-сайты, форумы, блоги и тд.) и отобрать из них аутентичный материал, подходящий для обучения речевым стратегиям; д) разработать комплекс упражнений, включающий языковые, условноречевые и коммуникативные задания, направленные на формирование у студентов-психологов способности распознавать и строить речевые стратегии англоязычного психологического дискурса; е) сформулировать основные выводы исследования, включающие обоснование критериев отбора материала, характеристику наиболее частотных речевых стратегий и типологию разработанных упражнений.

Материалом для исследования послужили аутентичные тексты, размещенные на сетевых ресурсах психологической направленности (базы данных научных статей, научно-популярные психологические порталы, форумы и сообщества, видеозаписи реальных психотерапевтических сессий, материалы конференций и тд.).

В ходе сопоставительного анализа текстов трех типов психологического дискурса (научного, популярно-психологического и психотерапевтического) были выявлены наиболее частотные и значимые речевые стратегии, характерные для каждого из видов психологического

дискурса. На основе методов обобщения и систематизации данных, полученных в результате изучения работ по проблемам отбора и организации лингвистического материала, удалось выделить критерии отбора материала для обучения речевым стратегиям студентов-психологов. Далее был проведен анализ аутентичных сетевых ресурсов психологической направленности, среди которых рассматривались специализированные веб-сайты, профессиональные форумы, онлайн-журналы, блоги и др. При обобщении, систематизации и интерпретации полученных данных использовался метод аналитического описания. Эмпирический материал исследования составили тексты, отобранные методом случайной выборки из аутентичных сетевых источников психологической тематики.

Теоретическую базу исследования составили работы отечественных и зарубежных исследователей, посвященных проблемам отбора и организации лингвистического материала [Гальскова, Гез, 2004; Гринева, 2018; Финк, 2022;Пассов, Рогова, Рабинович, Сахарова, 1991; Соловова, 2006; Шатилов, 1986; Щукин, 2010; Тарнаева, 2011; Тарнаева, Плехова, 2018], коммуникативных стратегий и их классификаций [Вежбицкая, 2001; Дейк, 1989;; Дементьев, 2010; Иссерс, 2008; Верещагин, Костомаров 2005; Макаров, 2003; Полуйкова, 2010; Седов, 1996; Сухих 1998]. Кроме лингвистических работ были изучен и проанализирован ряд психологических исследований [Калина 2001; Pawelczyk 2011] внимание которых сосредоточено на речевом общении психолога.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования результатов исследования в обучении профессионально-ориентированному английскому языку будущих специалистов-психологов, в частности обучению их распознаванию и использованию речевых стратегий на английском языке.

Обсуждения и результаты

Определение того, на основе какого лингвистического материала следует обучать будущих специалистов-психологов речевым стратегиям, требует выработки четких критериев отбора. Исследователи выделяют следующие критерии отбора учебно-речевого материала: критерий аутентичности, культурологической или социокультурной направленности, воздействия на эмоциональную сферу обучающихся; методической ценности для формирования навыков и умений; учета возрастных особенностей и интересов; необходимости и достаточности; соответствия профессиональной сфере, соответствия коммуникативным стратегиям [Гальскова, Гез, 2004; Рогова, Рабинович, Сахарова, 1991; Соловова, 2006; Шатилов, 1986; Тарнаева, 2011; Тарнаева, Плехова, 2018, Тарнаева, Хижнякова, 2025].

С учетом специфики обучения студентов-психологов речевым стратегиям, отбор учебно-речевого материала осуществлялся на основе следующих критериев: дискурсивная направленность учебного материала; критерий частотности; критерий аутентичности; критерий доступности; критерий ситуативности; критерий соответствия личностным профессиональным ориентирам; критерий соответствия отбираемых текстов профилю обучения.

Ключевым критерием отбора лингвистического материала выступает критерий аутентичности, предполагающий использование текстов, созданных носителями языка в естественной языковой среде, для решения реальных коммуникативных задач, и впоследствии интегрированных в учебный процесс (Колесникова, 2001). Разграничивается подлинная и педагогическая аутентичность: подлинная аутентичность ориентирована на реальную коммуникацию; педагогическая аутентичность предполагает использование лингвистического

материала в учебных целях [Widdowson, 1978]. Исследователи отмечают, что разделение аутентичности на подлинную и педагогичекую является обоснованным ввиду того, что включение оригинальных текстов в процесс обучения уже предполагает педагогическое воздействие на оригинальный текст [Тарнаева, 2010].

Руководствуясь критерием аутентичности, выделяются следующие ***источники лингвистического компонента*** содержания обучения в соответствии с разными видами психологического дискурса: *психотерапевтический дискурс* (транскрипты терапевтических сессий, переписка в онлайн-сервисах психологической поддержки, письма в колонках психологических советов, методические руководства и протоколы терапии, видео терапевтических сессий и тд); *популярно-психологический дискурс* (научно-популярные книги и статьи, блоги и подкасты психологов, мотивационные речи и выступления психологов, инструкции и чек-листы по самопомощи, социальные медиа); *научно-психологический дискурс* (научные статьи в рецензируемых журналах, учебники и монографии по психологии, выступление психологов на научных конференциях и тд.)

В данных источниках учебно-речевого материала можно найти тексты для обучения речевым стратегиям англоязычного психологического дискурса. Под речевой (коммуникативной) стратегией понимается «цепь решений говорящего, его выбор определенных коммуникативных действий и языковых средств; реализация набора целей в структуре общения» [Макаров, 2003, с/137-138]; «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели» (Иссерс, 2008, 274); «совокупность запланированных говорящим заранее и реализуемых в ходе коммуникативного акта теоретических ходов, направленных на достижение коммуникативной цели» (Клюев, 1998, 66).

Изучению коммуникативных стратегий посвящен ряд лингвистических работ [Дейк, 1989; Вежбицкая, 2001; Дементьев, 2010; Сухих 1998; Клюев 2002; Макаров, 2003; Верещагин, Костомаров 2005; Иссерс 2008].

Наличие значительного числа определений понятия «коммуникативная стратегия» обусловливает большое количество подходов к классификации коммуникативных стратегий: по прагматической цели адресанта коммуникативные стратегии делятся на стратегии положительной самопрезентации и негативной репрезентации оппонента [Дейк, 2013]; по сферам воздействия на рациональные, эмоциональные, смешанные (Полуйкова, 2010); по степени воздействия на адресата на аргументативные, манипулятивные и контактоформирующие [Тарнаева, 2017]; по степени регламентированности общения на куртуазные и рационально-эвристические [Седов, 1996]; по «глобальности» намерений на общие и частные [Иссерс, 2008].

Рассматривая особенности психологического дискурса, исследователи выделяют в качестве частотных речевоздействующие стратегии [Гринева, 2018; Финк, 2022]. Однако следует отметить, что в каждом виде психологического дискурса доминирующее положение занимают разные типы речевоздействующих стратегий [Тарнаева, Хижнякова, 2025].

Так, в психотерапевтическом и популярно-психологическом дискурсе доминируют, как отмечает М. С. Гринева , интерпретативно-оценочные стратегии (изменение оценки с негативной на положительную или нейтральную), модальные (побуждение клиента на совершение действия с целью выхода из проблемной ситуации), риторические (усиление речевоздействующего эффекта основных речевоздействующих и модальных стратегий), прагматические (создание и поддержание контакта с клиентом, создание психологически комфортноой атмосферы, завоевание доверия клиента), диалоговые (контроль над инициативой психолога заключающегося в быстрый возврат роли говорящего клиенту, стимулирование

самораскрытия клиента и тд.) [Гринева, 2018].

Аргументативные стратегии характерны для всех видов психологического дискурса, однако доминирующее положение они занимают в научно-психологическом дискурсе, где основой для них служат логико-риторические аргументы. В психотерапевтическом и популярно-психологическом дискурсе аргументативные стратегии строятся на основе эмоциональных аргументов, хотя, следует отметить, что и аргументативные стратегии на основе логико-риторических аргументов встречаются в психотерапевтическом и популярно-психологическом видах дискурса [Тарнаева, Хижнякова, 2025].

Выделенные в данном исследовании речевые стратегии могут быть обнаружены в текстах психологического дискурса на сетевых ресурсах, которые, в свою очередь, могут быть использованы в качестве дополнительного материала на занятиях по английскому языку ввиду недостаточной направленности учебных пособий по английскому языку для психологов на обучение речевым стратегиям.

Ряд сетевых ресурсов представляет собой научно-популярные медиа-порталы с публикацией статей по психологии. Одним из крупнейших в мире порталов такого рода является сайт Psychology Today (www. psychologytoday.com), где собран огромный массив научно-популярных статей по различным темам. Данный материал может быть использован в целях обучения студентов-психологов речевым стратегиям популярно-психологического дискурса. К примерам подобных ресурсов можно отнести: Psych Central, Verywell Mind, GoodTherapy и др.

Видео и аудиоконтент, содержащий тексты популярно-психологического дискурса, можно найти на таких ресурсах, как SciShow Psych, BrainCraft, Practical Psychology, канал практикующего психолога доктора Трейси Маркс, TED Talks и др.

В обучении студентов-психологов стратегиям психотерапевтического дискурса могут быть использованы сетевые ресурсы, представляющие публикации ответов психологов на запросы пользователей, описывающих конкретные психологические затруднения (Idontmind, r/askapsychologist (Reddit)); видеозаписи психотерапевтических сессий (блог психолога Джона Соммерс Фланагана, Блог клинического психолога Алекса Ховарда; Блог клинического психолога Джудит Джонсон; Блог клинического психолога Ричарда Гиппса и др.).

Тексты научно-психологического дискурса можно найти в базах данных научных статей, а также в видео и аудиоформатах на сайтах междунароных конференций.

На основе данных сетевых ресурсов был разработан комплекс упражнений, направленный на обучение будущих психологов речевым стратегиям англоязычного психологического дискурса. Данный комплекс включает теоретическую и практическую части. Теоретическая часть содержит комментарии, предваряющие упражнения; практическая часть состоит из упражнений, формирующих способности распознавать и использовать речевые стратегии.

В методике обучения иностранным языкам существуют различные трактовки термина «упражнение». В данной работе принимается определение и классификация, предложенные С. Ф. Шатиловым, согласно которому упражнение является «специально организованным в учебных условиях одно- или многоразовым выполнением отдельной или ряда операций либо действий речевого (или языкового) характера» [Шатилов, 1986: с.5]. Упражнения классифицируются на некоммуникативные, условно-коммуникативные и подлинно-коммуникативные [Шатилов, 1986].

Приведем примеры упражнений, разработанных на основе классификации С.Ф. Шатилова, для обучения студентов-психологов речевым стратегиям англоязычного психологического дискурса в рамках изучения темы «Тревожность». Тексты упражнений были взяты из различных

сетевых ресурсов психологической тематики.

Пример комментария к упражнениям «Стратегия нормализации проблемы»

Стратегия нормализации проблемы используется в случаях описания клиентом проблемной ситуации или самообвинения. Объектами оправдания могут выступать поступки, потребности, мотивы, эмоциональные состояния и тд. Данная стратегия направлена на представление проблемной ситуации как типичной и заурядной. При реализации данной стратегии используется ряд речевых тактик. Одна из них-тактика оправдания.

Тактика оправдания реализуется на уровне лексики следующими словами: : *normal / нормальный, ordinary / обычный, common/ общепринятый, acceptable / приемлемый , appropriate / уместный , legitimate / законный , valid / обоснованный , okay / приемлемый , healthy / здравый и тд.*

На уровне грамматики тактика оправдания представлена безличными конструкциями, сравнительными оборотами, риторическими вопросами.

Психолог использует уверенное утверждение или высказывание, часто использует тавтологию.

Пример:

Client: «Is it normal to feel bad about feeling better?» / Клиент: «Нормально ли переживать из-за того, что тебе стало лучше?»

*Therapist: "**It's totally normal** to feel uncomfortable whenever you make a change, and that **discomfort is confirmation you're growing** / Терапевт: Совершенно нормально испытывать дискомфорт всякий раз, когда вы что-то меняете в своей жизни, и этот дискомфорт является подтверждением того, что вы развиваетесь».*

В своем ответе психолог использует еще один речевой прием-тактику дефиниции (*discomfort is confirmation you're growing*), объединяя два понятия, ранее не связанные в сознании клиента, нормализуя тем самым проблему клиента: *этот дискомфорт является подтверждением того, что вы развиваетесь.*

Примеры языковых упражнений на распознавание речевых стратегий в тексте:

Упражнение 1. Прочитайте диалог между клиентом и психологом из рубрики «Спроси совета» на сайте www.idontmind.com. Какая речевая стратегия была применена психологом в общении с клиентом? С какой целью? Какие языковые средства были использованы ?

1) Client: My anxiety has gotten so bad lately that I feel like I can't focus during class. I feel like I can't think or concentrate. How can I make it through the day when I'm struggling like this?/ Клиент: В последнее время моя тревожность настолько усилилась, что я чувствую, что не могу сосредоточиться на занятиях. Мне кажется, я не могу думать или сконцентрироваться. Как мне пережить день, когда я в таком состоянии?

Therapist:..... To manage anxiety throughout the day, try deep breathing exercises, take short breaks for relaxation, focus on the present moment, engage in physical activity, seek support from friends or professionals, and practice self-compassion. Remember that it's okay to struggle with anxiety, and you're not alone. By implementing these strategies, you can better manage your anxiety and navigate through challenging moments in school with greater ease. / Терапевт:..... Чтобы справиться с тревогой в течение дня, попробуйте упражнения на глубокое дыхание, делайте короткие перерывы для расслабления, сосредоточьтесь на настоящем моменте, займитесь физической активностью, обратитесь за поддержкой к друзьям или специалистам и практикуйте сострадание к себе. Помните, что испытывать тревогу — это нормально, и вы не одиноки. Применяя эти стратегии, вы сможете лучше справляться со своей тревогой и легче преодолевать сложные моменты в школе.

Упражнение 2. Прочитайте фрагменты из научных статей по психологии. Соотнесите фрагменты с используемыми в них тактиками аргументативной стратегии.

Тактики:

– тактика иллюстрирования / tactic of giving examples;

– тактика разъяснения / clarifying tactic;

– тактика ссылки на статистические данные / tactic of appealing to statistical data.

1. "For example, an individual might visualise a best future self involving graduating from university and landing their dream job / Например, человек может представить себе свое идеальное будущее, в котором он окончит университет и получит работу своей мечты [Duffy, 2025].

2.Thus, it is possible that self-esteem could mediate the relationship between the BPS technique and anxiety reduction... / Таким образом, возможно, что самооценка может опосредовать связь между методом BPS и снижением тревожности [Duffy, 2025].

3. The one-way ANOVA revealed no statistically significant differences in anxiety scores across demographic groups.../ Однофакторный дисперсионный анализ не выявил статистически значимых различий в показателях тревоги между демографическими группами...[Algahtani, 2025].

Пример условноречевого упражнения, направленного на использование речевой стратегий нормализации проблемы:

Упражнение 1. Вы получили несколько вопросов в рубрике «Спроси совета» на сайте www.idontmind.com. Составьте ответы психолога с использованием тактики оправдания, применяя предложенные слова:

normal, ordinary, common, acceptable, appropriate, legitimate, valid , okay , healthy , entitled, acceptable, permissible, adequate, optimal

Question 1: How to survive a social event when I have social anxiety?/ Как пережить общественное мероприятие, если у меня социальная тревожность?

Question 2: How do I deal with unexpected panic attacks in public places?/ Как справиться с неожиданными паническими атаками в общественных местах?

Question 3: I want to follow the news but I feel like my anxiety is getting worse everyday. What should I do?/ Я хочу следить за новостями, но чувствую, что моя тревожность с каждым днем усиливается. Что мне делать?

Примеры коммуникативных упражнений, направленных на использование речевых стратегий:

Упражнение 1. Ролевая игра «Психолог и клиент». Разыграйте диалог с вашим одногруппником по следующему сценарию: клиент жалуется психологу на сильную тревожность, постоянное напряжение, бессоницу, головную боль. При этом клиент сомневается, стоит ли обращаться за помощью к психологу, поскольку не считает свои проблемы «настоящими», боится показаться слабым. В ходе диалога психологу необходимо:

– дать 2-3 рекомендации по снижению тревоги;

– объяснить, что обращаться к психологу-это нормально и естественно;

– объяснить, что психотерапия-это не слабость, а забота о себе / инвестиция в себя / инструмент решения проблемы / смелость (выберите один из вариантов или предложите свой).

Упражнение 2. Прочитайте фрагмент статьи «Schools Are Accommodating Student Anxiety — and Making It Worse» / «Школы учитывают тревожность учеников — и делают её только хуже»

(Jordan, Lovett, 2025), в которой обсуждается спорный вопрос о том, должны ли школы освобождать учеников с тревожностью от стрессовых заданий (публичные выступления, контрольные работы, групповые работы и тд.)? Сформулируйте свое мнение, испульзуя аргументативные стратегии убеждения.

Заключение

Как показал анализ ряда существующих учебных пособий по обучению профессионально-ориентированному английскому языку студентов психологов, направленность на формирование способностей распознавать и строить речевые стратегии англоязычного психологического дискурса в данных пособиях не представлена в должной степени, что вступает в противоречие с объективной потребностью будущих психологов использовать речевые стратегии для эффективного профессионального взаимодействия в рамках межкультурного общения.

С целью выявления наиболее частотных речевых стратегий был проведен анализ текстов англоязычного психологического дискурса. Кроме того, были проанализированы различные типы сетевых ресурсов психологической направленности (специализированные веб-сайты, профессиональные форумы, блоги, онлайн-журналы и тд.), которые могут быть использованы в обучении.

Для разрешения выявленного противоречия было предложено использовать в качестве дополнительного компонента к программному материалу тексты, размещенные на различных сетевых ресурсах. Руководствуясь такими критериями отбора, как критерий аутентичности и критерий профессиональной направленности, были отобраны тексты, на основе которых были разработан комплекс упражнений, направленных на формирование способности распознавать и строить наиболее частотные речевые стратегии англоязычного психологического дискурса.

Библиография

1. Алексеева Т.Е. Английский язык для психологов / учебное пособие. СПб.: Наукоемкие технологии, 2025. 80 с.
2. Анюшенкова О.Н. Английский язык для психологов = English for Psychologists: учебник. М.: КноРус, 2026. 387 с.
3. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / пер. с англ. А.Д. Шмелева. М.: Языки славянской культуры, 2001. 288 с.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: методическое руководство. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 2005. 248 с.
5. Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие. М.: КноРус, 2022. 390 с.
6. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебное пособие. М.: Высшая школа, 1982. 364 с.
7. Гринева М.С. Содержательные характеристики речевых действий практического психолога в терапевтическом дискурсе: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Тверь, 2018. 190 с.
8. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация: сборник работ / пер. с англ. под ред. В.И. Герасимова; сост. В.В. Петрова. М.: Прогресс, 1989. 312 с.
9. Дейк Т.А. ван. Дискурс и власть: репрезентация доминирования в языке и коммуникации / пер. с англ. Е.А. Кожемякина, Е.В. Переверзева, А.М. Аматова. М.: Либроком, 2013. 344 с.
10. Дементьев В.В. Теория речевых жанров. М.: Знак, 2010. 596 с.
11. Закоян Л.М., Михеева Н.Ф. Английский язык для психологов: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Психология». М.: КноРус, 2020. 308 с.
12. Иксанова Г.Р., Благовещенская А.А. English For Students of Psychology: Учебно-методическое пособие. Казань: Казанский университет, 2013. 148 с.
13. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. 5-е изд. М.: ЛКИ, 2008. 288 с.

14. Калина Н.Ф. Основы психоанализа. М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2001. С. 100-107.
15. Клюев Е.В. Речевая коммуникация: учебное пособие для университетов и институтов. М.: ПРИОР, 2002. 224 с.
16. Коваленко П.И. Английский язык для психологов. Серия «Учебники и учебные пособия». Ростов н/Д: Феникс, 2000. 352 с.
17. Кокорина Е.А. Английский язык для психологов-педагогов: учебное пособие. М.: National Research, 2018. 194 с.
18. Колесникова И.Л., Долгина О.И. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Русско-Балт. Информац. Центр БЛИЦ, 2001. 224 с.
19. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с.
20. Макарова Е.А. Английский язык для психологов (B2–C1): учебник и практикум для вузов. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2026. 355 с.
21. Никошкова Е.В., Печкуров К.А., Печкурова З.В. Английский язык: учеб. пособие для студентов-психологов / под ред. Е.В. Никошковой. М.: Высшая школа, 2008. 261 с.
22. Ольшванг О.Ю. Английский язык для психологов: учебное пособие. М.: Российская Академия Естествознания, 2016.
23. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие для учителей иностранного языка. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
24. Пассов Е.И., Рогова В.П., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.С. Учитель иностранного языка: мастерство и личность. М.: Просвещение, 1991. 159 с.
25. Полуйкова С.Ю. Персуазивные стратегии в современном просветительском дискурсе // Вестник Пермского университета. 2010. № 4. С. 63-67.
26. Седов К.Ф. Типы языковых личностей и стратегии речевого поведения // Язык и человек. Вопросы стилистики. Саратов: Изд-во СГУ, 1996. Вып. 26. С. 8-14.
27. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. 4-е изд. М.: Просвещение, 2006. 238 с.
28. Сухих С.А., Зеленская В.В. Прагмалингвистическое моделирование коммуникативного процесса. Краснодар: Изд-во Кубанского государственного университета, 1998. 159 с.
29. Тарнаева Л.П. Критерии и единицы отбора лингвистического материала для обучения переводчиков трансляции культурно-маркированной информации институционального делового дискурса // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2010. № 4. С. 286-289.
30. Тарнаева Л.П. Обучение будущих переводчиков трансляции культурно-специфических смыслов институционального дискурса: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2011. 545 с.
31. Тарнаева Л.П. Перевод в сфере делового общения: диалог языков и культур: (лингводидактический аспект). СПб.: Книжный дом, 2017. 133 с.
32. Тарнаева Л.П., Плехова О.Г. Дискурс-ориентированный интегративный подход к обучению англоязычному историческому дискурсу учащихся старших классов гимназий социально-гуманитарного профиля // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2018. № 4 (82). Ч. 2. С. 425-428.
33. Тарнаева Л.П., Хижнякова М.Э. Прагмалингвистические характеристики англоязычного психологического дискурса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 18, № 8. С. 3510-3516.
34. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 37.03.01 Психология: утвержден приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 29 июля 2020 г. № 839. URL: pravo.gov.ru
35. Финк Т.Е. Стратегии, тактики и средства их реализации в валеологическом психологическом дискурсе (на материале немецкого языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 15. Вып. 5.
36. Шатилов С.Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся: учебное пособие. Л.: ЛГУ, 1985. 56 с.
37. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2005. 334 с.
38. Algahtani F.D. et al. Prevalence and predictors of anxiety, depression, and stress among healthcare workers during the COVID-19 pandemic // Journal of Primary Care & Community Health. 2025. Vol. 16. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11968132/
39. Duffy J. et al. Efficacy of the best possible self intervention for generalised anxiety: exploration of mediators and moderators // The Journal of Positive Psychology. 2025. URL: https://ray.yorksj.ac.uk/id/eprint/11897/
40. Jordan A., Lovett B. Schools Are Accommodating Student Anxiety — and Making It Worse // The Boston Globe / Columbia University Teachers College. 2025. 15 October. URL: https://www.tc.columbia.edu/articles/2025/october/schools-are-accommodating-student-anxiety--and-making-it-worse/
41. Pawelczyk J. Talk as Therapy: Psychotherapy in a Linguistic Perspective. Boston – Berlin: Walter de Gruyter Inc., 2011.

42. Short J. English for Psychology in Higher Education Studies. Reading: Garnet Publishing Ltd, 2010. 131 p. (English for Specific Academic Purposes).
43. Widdowson H.G. Aspects of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1978. 214 p.

Using Authentic Online Resources to Train Psychology Students in Speech Strategies of Professionally Oriented Psychological Discourse

Maiya E. Khizhnyakova

Senior Lecturer,
Saint Petersburg State University,
199034, 7-9, Universitetskaya embankment, Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: mn1708@mail.ru

Abstract

The aim of the study is the theoretical substantiation and practical development of a set of exercises for training psychology students in speech strategies of English-language psychological discourse based on authentic online resources. The study applied methods of theoretical analysis of scientific literature on issues of selecting linguistic material and classifications of communicative strategies of psychological discourse, a comparative analysis to identify the most frequent speech strategies in texts of psychological discourse, as well as a method of analytical description when selecting texts from online sources. As a result of the study, a contradiction was identified between the objective need to train future psychologists in speech strategies of English-language psychological discourse and the insufficient focus of existing English language textbooks for psychology students. Criteria for the selection of linguistic material (authenticity, discursive orientation, frequency, accessibility, situativity, compliance with professional guidelines) were determined. The most frequent speech strategies in three types of psychological discourse (scientific, popular science psychological, psychotherapeutic) were identified. An analysis of authentic online resources on psychological topics that can be used in teaching speech strategies was carried out. Based on the selected texts, a set of exercises was developed aimed at developing the ability to recognize and construct speech strategies of English-language psychological discourse. As an example, exercises are provided for teaching the speech strategy of problem normalization and the speech strategy of argumentation within the framework of studying the topic "Anxiety." The scientific novelty of the study lies in the possibility of using the developed set of exercises in the practice of teaching professionally oriented English to psychology students and for developing similar educational materials.

For citation

Khizhnyakova M.E. (2026) Ispol'zovaniye autentichnykh setevykh resursov dlya obucheniya studentov-psikhologov rechevym strategiyam professional'no-orientirovannogo psikhologicheskogo diskursa [Using Authentic Online Resources to Train Psychology Students in Speech Strategies of Professionally Oriented Psychological Discourse]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 161-173. DOI: 10.34670/AR.2026.92.94.017

Keywords

Psychological discourse, teaching speech strategies, online sources, professionally oriented English, authentic material, speech strategies, argumentation, problem normalization.

References

1. Alekseeva T.E. (2025). *Angliyskiy yazyk dlya psikhologov: uchebnoye posobiye* [English for Psychologists: A Textbook]. Saint Petersburg: Naukoemkiye tekhnologii. 80 p.
2. Anyushenkova O.N. (2026) *Angliyskiy yazyk dlya psikhologov = English for Psychologists: uchebnik* [English for Psychologists: A Textbook]. Moscow: KnoRus. 387 p.
3. Vezhbitskaya A. (2001). *Ponimaniye kul'tur cherez posredstvo klyuchevykh slov* [Understanding Cultures through Key Words] (A.D. Shmelev, Trans.). Moscow: Yazyki slavyanskoy kul'tury. 288 p.
4. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. (2005). *Yazyk i kul'tura: lingvostranovedeniye v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo: metodicheskoye rukovodstvo* [Language and Culture: Linguistic and Cultural Studies in Teaching Russian as a Foreign Language: A Methodological Guide]. 4th ed., rev. and enl. Moscow: Russkiy yazyk. 248 p.
5. Galskova N.D., Vasilevich A.P., Koryakovtseva N.F., Akimova N.V. (2022). *Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam: uchebnoye posobiye* [Fundamentals of Methods of Teaching Foreign Languages: A Textbook]. Moscow: KnoRus. 390 p.
6. Gez N.I., Lyakhovitskiy M.V., Mirolyubov A.A. (1982). *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole: uchebnoye posobiye* [Methods of Teaching Foreign Languages in Secondary School: A Textbook]. Moscow: Vysshaya shkola. 364 p.
7. Grineva M.S. (2018). *Soderzhatel'nyye kharakteristiki rechevykh deystviy prakticheskogo psikhologa v terapevticheskom diskurse* [Content Characteristics of Speech Actions of a Practical Psychologist in Therapeutic Discourse]. *Dissertation ... Candidate of Philological Sciences*. Tver. 190 p.
8. Dijk T.A. van (1989). *Yazyk. Poznaniye. Kommunikatsiya: sbornik rabot* [Language. Cognition. Communication: A Collection of Works] (V.I. Gerasimov, Ed.; V.V. Petrova, Comp.; Trans. from English). Moscow: Progress. 312 p.
9. Dijk T.A. van (2013). *Diskurs i vlast': reprezentatsiya dominirovaniya v yazyke i kommunikatsii* [Discourse and Power: Representation of Domination in Language and Communication] (E.A. Kozhemyakin, E.V. Pereverzev, A.M. Amatov, Trans.). Moscow: Librokom. 344 p.
10. Dementyev V.V. (2010). *Teoriya rechevykh zhanrov* [Theory of Speech Genres]. Moscow: Znak. 596 p.
11. Zakoyan L.M., Mikheeva N.F. (2020). *Angliyskiy yazyk dlya psikhologov: uchebnoye posobiye* [English for Psychologists: A Textbook]. Moscow: KnoRus. 308 p.
12. Iksanova G.R., Blagoveshchenskaya A.A. (2013). *English For Students of Psychology: Uchebno-metodicheskoye posobiye* [English for Students of Psychology: A Teaching Aid]. Kazan: Kazan University. 148 p.
13. Issers O.S. (2008). *Kommunikativnyye strategii i taktiki russkoy rechi* [Communicative Strategies and Tactics of Russian Speech]. 5th ed. Moscow: LKI. 288 p.
14. Kalina N.F. (2001). Osnovy psikhoanaliza [Fundamentals of Psychoanalysis]. In *[Book title not specified]* (pp. 100-107). Moscow: Refl-buk; Kyiv: Vakler.
15. Klyuyev E.V. (2002). *Rechevaya kommunikatsiya: uchebnoye posobiye* [Speech Communication: A Textbook]. Moscow: PRIOR. 224 p.
16. Kovalenko P.I. (2000). *Angliyskiy yazyk dlya psikhologov* [English for Psychologists]. Series "Textbooks and Teaching Aids". Rostov-on-Don: Feniks. 352 p.
17. Kokorina E.A. (2018). *Angliyskiy yazyk dlya psikhologov-pedagogov: uchebnoye posobiye* [English for Educational Psychologists: A Textbook]. Moscow: National Research. 194 p.
18. Kolesnikova I.L., Dolgina O.I. (2001). *Anglo-russkiy terminologicheskiy spravochnik po metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov* [English-Russian Terminological Reference Book on Methods of Teaching Foreign Languages]. Saint Petersburg: Russko-Baltiyskiy Informatsionnyy Tsentr BLITs. 224 p.
19. Makarov M.L. (2003). *Osnovy teorii diskursa* [Fundamentals of Discourse Theory]. Moscow: ITDGK "Gnozis". 280 p.
20. Makarova E.A. (2026) *Angliyskiy yazyk dlya psikhologov (B2–C1): uchebnik i praktikum dlya vuzov* [English for Psychologists (B2–C1): A Textbook and Practice Book for Universities]. 4th ed., rev. and enl. Moscow: Yurayt. 355 p.
21. Nikoshkova E.V., Pechkurov K.A., Pechkurova Z.V. (2008). *Angliyskiy yazyk: uchebnoye posobiye dlya studentov-psikhologov* [English: A Textbook for Psychology Students] (E.V. Nikoshkova, Ed.). Moscow: Vysshaya shkola. 261 p.
22. Olshvang O.Yu. (2016). *Angliyskiy yazyk dlya psikhologov: uchebnoye posobiye* [English for Psychologists: A Textbook]. Moscow: Rossiyskaya Akademiya Yestestvoznaniya.
23. Passov E.I. (1991). *Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu: posobiye dlya uchiteley inostrannogo yazyka* [The Communicative Method of Teaching Foreign Language Speaking: A Guide for Foreign Language Teachers]. 2nd ed. Moscow: Prosveshcheniye. 222 p.

24. Passov E.I., Rogova V.P., Rabinovich F.M., Sakharova T.S. (1991). *Uchitel' inostrannogo yazyka: masterstvo i lichnost'* [The Foreign Language Teacher: Skill and Personality]. Moscow: Prosveshcheniye. 159 p.
25. Poluykova S.Yu. (2010). Persuazivnyye strategii v sovremennom prosvetitel'skom diskurse [Persuasive Strategies in Modern Educational Discourse]. *Vestnik Permskogo universiteta*, 4, 63-67.
26. Sedov K.F. (1996). Tipy yazykovykh lichnostey i strategii rechevogo povedeniya [Types of Linguistic Personalities and Strategies of Speech Behaviour]. In *Yazyk i chelovek. Voprosy stilistiki [Language and Man. Issues of Stylistics]* (Issue 26, pp. 8-14). Saratov: Saratov State University Press.
27. Solovova E.N. (2006). *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs lektsiy: posobiye dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i uchiteley* [Methods of Teaching Foreign Languages: A Basic Course of Lectures: A Guide for Students of Pedagogical Universities and Teachers]. 4th ed. Moscow: Prosveshcheniye. 238 p.
28. Sukhikh S.A., Zelenskaya V.V. (1998). *Pragmalingvisticheskoye modelirovaniye kommunikativnogo protsessa* [Pragmalinguistic Modelling of the Communicative Process]. Krasnodar: Kuban State University Press. 159 p.
29. Tarnaeva L.P. (2010). Kriterii i yedinitsy otbora lingvisticheskogo materiala dlya obucheniya perevodchikov translyatsii kul'turno-markirovannoy informatsii institutsional'nogo delovogo diskursa [Criteria and Units for Selecting Linguistic Material for Teaching Translators to Convey Culturally Marked Information of Institutional Business Discourse]. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*, 4, 286-289.
30. Tarnaeva L.P. (2011). *Obucheniye budushchikh perevodchikov translyatsii kul'turno-spetsificheskikh smyslov institutsional'nogo diskursa* [Teaching Future Translators to Convey Culturally Specific Meanings of Institutional Discourse]. *Dissertation ... Doctor of Pedagogical Sciences*. Saint Petersburg. 545 p.
31. Tarnaeva L.P. (2017). *Perevod v sfere delovogo obshcheniya: dialog yazykov i kul'tur: (lingvodidakticheskiy aspekt)* [Translation in the Sphere of Business Communication: Dialogue of Languages and Cultures: (Linguodidactic Aspect)]. Saint Petersburg: Knizhnyy dom. 133 p.
32. Tarnaeva L.P., Plekhova O.G. (2018). Diskurs-orientirovannyy integrativnyy podkhod k obucheniyu angloyazychnomu istoricheskomu diskursu uchashchikhsya starshikh klassov gimnaziy sotsial'no-gumanitarnogo profilya [A Discourse-Oriented Integrative Approach to Teaching English-Language Historical Discourse to Senior High School Students of Humanities-Oriented Gymnasiums]. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 4(82), Part 2, 425-428.
33. Tarnaeva L.P., Khizhnyakova M.E. (2025). Pragmalingvisticheskiye kharakteristiki angloyazychnogo psikhologicheskogo diskursa [Pragmalinguistic Characteristics of English-Language Psychological Discourse]. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 18(8), 3510-3516.
34. Federal State Educational Standard of Higher Education – Bachelor's Degree in the Field of Study 37.03.01 Psychology (Approved by Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation No. 839 of 29 July 2020). Available at: pravo.gov.ru
35. Fink T.E. (2022). Strategii, taktiki i sredstva ikh realizatsii v valeologicheskom psikhologicheskom diskurse (na materiale nemetskogo yazyka) [Strategies, Tactics and Means of Their Implementation in Valeological Psychological Discourse (Based on German Language Materials)]. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 15(5).
36. Shatilov S.F. (1985). *Aktual'nyye problemy metodiki obucheniya russkomu yazyku inostrannykh uchashchikhsya: uchebnoye posobiye* [Current Problems of Methods of Teaching Russian to Foreign Students: A Textbook]. Leningrad: Leningrad State University. 56 p.
37. Shchukin A.N. (2005). *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: uchebnoye posobiye* [Methods of Teaching Russian as a Foreign Language: A Textbook]. Moscow: Vysshaya shkola. 334 p.
38. Algahtani F.D. et al. (2025). Prevalence and Predictors of Anxiety, Depression, and Stress among Healthcare Workers during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Primary Care & Community Health*, 16. Available at: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11968132/
39. Duffy J. et al. (2025). Efficacy of the Best Possible Self Intervention for Generalised Anxiety: Exploration of Mediators and Moderators. *The Journal of Positive Psychology*. Available at: https://ray.yorksj.ac.uk/id/eprint/11897/
40. Jordan A., Lovett B. (2025, October 15). Schools Are Accommodating Student Anxiety — and Making It Worse. *The Boston Globe / Columbia University Teachers College*. Available at: https://www.tc.columbia.edu/articles/2025/october/schools-are-accommodating-student-anxiety--and-making-it-worse/
41. Pawelczyk J. (2011). *Talk as Therapy: Psychotherapy in a Linguistic Perspective*. Boston – Berlin: Walter de Gruyter Inc.
42. Short J. (2010). *English for Psychology in Higher Education Studies*. Reading: Garnet Publishing Ltd. 131 p. (English for Specific Academic Purposes).
43. Widdowson H.G. (1978). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. 214 p.

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

УДК 373.2 **DOI: 10.34670/AR.2026.71.10.018**

Современные модели наставничества в системе сопровождения молодых специалистов дошкольного образования

Саввинова Светлана Ивановна

Магистрант,
кафедра дошкольного образования,
Педагогический институт,
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова,
677000, Российская Федерация, Якутск, ул. Белинского, 58;
e-mail: sonneileen@gmail.com

Аннотация

Статья анализирует проблему профессионального становления молодых специалистов в системе дошкольного образования и роль современных моделей наставничества в их сопровождении. В работе систематизированы и охарактеризованы ключевые модели наставничества, выявлены их преимущества и недостатки применительно к специфике дошкольных образовательных организаций. Разработана дифференцированная индивидуальная программа сопровождения, сочетающая различные модели наставничества. Сформулированы практические рекомендации для руководителей образовательных организаций по созданию и оптимизации систем наставничества.

Для цитирования в научных исследованиях

Саввинова С.И. Современные модели наставничества в системе сопровождения молодых специалистов дошкольного образования // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 174-183. DOI: 10.34670/AR.2026.71.10.018

Ключевые слова

Наставничество, дошкольное образование, профессиональная адаптация, модели наставничества, профессиональные компетенции, молодые специалисты, педагогическая поддержка.

Введение

Система дошкольного образования формирует фундамент всей образовательной системы и закладывает основу для последующего интеллектуального, социального и личностного развития ребенка. Качество этого процесса напрямую зависит от профессиональной компетентности педагогического персонала. В контексте модернизации российской системы образования в целях достижения целей национального образовательного проекта «Образование» [Паспорт национального проекта «Образование», 2018], привлечение, удержание и профессиональное развитие молодых специалистов стали особенно актуальными для дошкольных образовательных учреждений. Несмотря на усилия по повышению престижа профессии, статистика и научные исследования показывают высокую текучесть кадров среди педагогов со стажем работы до трех лет. Молодые специалисты, вступающие в профессиональную практику, часто испытывают «профессиональный шок», возникающий из-за несоответствия между теоретическими знаниями, полученными в университете, и практическими требованиями повседневной трудовой жизни. Типичными проблемами являются: недостаточное знание методик и технологий работы с детьми раннего и дошкольного возраста, трудности в планировании образовательного процесса в соответствии с Федеральной образовательной программой дошкольного образования (ФОП ДО) [Федеральная образовательная программа дошкольного образования, 2022], проблемы в общении с родителями и коллегами, а также высокая психологическая нагрузка.

В этих условиях наставничество является одним из наиболее эффективных инструментов поддержки и продвижения начинающих педагогов. Изначально представляя собой традиционную форму обмена опытом, наставничество в настоящее время претерпевает изменения. От простого продвижения и передачи готовых концепций оно превращается в гибкое, многоуровневое партнерство, направленное на развитие потенциала молодых специалистов, формирование их индивидуального стиля преподавания и развитие важных профессиональных компетенций. Как справедливо отмечает Л.М. Митина, профессиональное развитие педагога – это нелинейный процесс, требующий создания специальных условий для самореализации и преодоления кризисов [Митина, 2014]. Наставничество все чаще превращается в форму поддержки, предоставляя индивидуальную помощь на самом деликатном этапе профессиональной карьеры. Однако спонтанно созданные или официально учрежденные системы наставничества в дошкольных образовательных учреждениях не всегда отвечают современным вызовам. Часто это ограничивается назначением опытного коллеги молодому специалисту, без четкого определения целей, методов и критериев эффективности. Это приводит к размыванию концепции наставничества и не способствует решению проблемы профессиональной нерационализации.

Научная новизна данного исследования заключается в его комплексном подходе. В отличие от исследований, рассматривающих отдельные аспекты наставничества, данная статья предлагает: во-первых, систематизацию и аналитическое рассмотрение современных моделей наставничества и оценку их применимости в дошкольном контексте; во-вторых, разработку собственного диагностического инструмента для определения индивидуальных профессиональных недостатков и потребностей молодых педагогов; и в-третьих, разработку и теоретическое обоснование эффективности гибридной модели поддержки, интегрирующей различные формы наставничества на основе результатов диагностики. Таким образом, цель исследования состоит в преодолении формализма и разработке научно обоснованного,

практико-ориентированного механизма внедрения эффективной системы наставничества в дошкольном образовании.

Обзор литературы

Теоретико-методологическую основу исследования проблемы наставничества составляют труды отечественных и зарубежных ученых в области педагогики, психологии труда и управления персоналом. Идея передачи опыта от старшего поколения к младшему имеет глубокие исторические корни, находя отражение в работах Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, который рассматривал наставничество как важнейший элемент формирования коллектива и личности [Макаренко, 2003]. В современном научном дискурсе понятие «наставничество» трактуется многоаспектно. В широком смысле, это универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве [Дудина, 2017]. В более узком, практико-ориентированном смысле, наставничество в образовательном учреждении - это целенаправленная мера, направленная на содействие профессиональному развитию молодых специалистов. Оно осуществляется опытными сотрудниками (наставниками) и регулируется местными нормативными актами. Основные функции наставничества в системе поддержки молодых педагогов в дошкольных учреждениях включают: ознакомление (помощь в ознакомлении с корпоративной культурой, рабочим процессом и документацией); повышение квалификации (развитие методических компетенций, освоение новых технологий); развитие (стимулирование самоанализа и формирование карьерного пути); оценка (конструктивная обратная связь); мотивация (поддержка, укрепление уверенности в себе, профилактика выгорания).

Методы и данные

Разработка и внедрение эффективной системы поддержки молодых педагогов требует перехода от интуитивных подходов к проектированию, основанному на объективных данных. В нашем исследовании был разработан и протестирован комплексный подход в три этапа: анализ потребностей, разработка индивидуальных программ поддержки на основе гибридной модели наставничества и оценка эффективности.

Этап 1: Анализ потребностей и выявление недостатков.

Целью этого этапа было выявление основных трудностей молодых педагогов для последующей разработки целенаправленных программ наставничества. В исследовании приняли участие двадцать молодых педагогов (со стажем работы от шести месяцев до трех лет) из трех муниципальных детских садов. Для сбора данных был разработан комплексный диагностический инструментарий.

1. Анкета «Профессиональные компетенции молодого педагога ДОО». Анкета включала несколько блоков самооценки по 5-балльной шкале (где 1 - «испытываю значительные трудности, компетенция не сформирована», 5 -«полностью уверен, компетенция сформирована на высоком уровне»), а также открытые вопросы. Блоки анкеты соответствовали основным видам профессиональной деятельности согласно Профессиональному стандарту «Педагог» [Профессиональный стандарт «Педагог», 2013].

2. Полуструктурированное интервью с молодыми педагогами и их наставниками (если были формально назначены). Цель - уточнение и углубление данных анкеты, выявление мотивационных аспектов и личных ожиданий от системы наставничества.

3. Карта наблюдения за деятельностью молодого педагога. Применялась для оценки практических навыков организации режимных моментов и образовательной деятельности с детьми.

Анализ результатов проведенной диагностики

Анализ собранных данных выявил следующие ключевые тенденции:

- Наибольшие недостатки были отмечены в области нормативно-методических аспектов: 80% (16 из 20) респондентов оценили свою компетентность в подготовке новой документации в соответствии с Федеральной образовательной программой (ФОП ДО) на 1-2 балла. Они заявили, что опасаются проверок и испытывают трудности в адаптации и изменении существующих планов к новым требованиям.

- Вторая по величине область риска по мнению педагогов - коммуникация: 65% (13 из 20) молодых педагогов сообщили о значительных трудностях в диалоге с трудными родителями и недостатке уверенности в себе во время родительских собраний и индивидуальных консультаций.

- В области организационно-методических аспектов около 55% (11 из 20) респондентов испытывали трудности с интеграцией различных областей обучения и использованием проектно-ориентированных технологий. Показатели компетентности в области ИКТ продемонстрировали поляризацию: около 40% (8 педагогов) показали высокий уровень компетентности в использовании цифровых инструментов, в то время как 60% (12 педагогов) использовали их лишь минимально или не использовали вовсе, что указывает на нехватку времени и методических знаний.

Оценка проведенного интервью показала, что 90% (18 из 20) молодых специалистов не чувствовали потребности в наставничестве, а нуждались в поддерживающем, неформальном обмене мнениями с опытным коллегой. Они выразили желание получить практические советы, а не только теоретические рекомендации.

Этап 2. Разработка индивидуальной программы сопровождения «Точка опоры».

На основе анализа исходных диагностических данных, отражающих степень профессиональных трудностей и индивидуальные образовательные потребности молодых специалистов, была разработана и внедрена комплексная психолого-педагогическая программа поддержки в гибридной модели наставничества. Для каждого нового специалиста был создан индивидуальный учебный план. Программа включала интегрированные модули, которые проводились в групповом взаимодействии.

Структура программы была разделена на три последовательных модуля.

1. Модуль адаптации и диагностики (продолжительность: сентябрь) включал назначение наставника в соответствии с классической моделью индивидуального коучинга для оперативного решения организационных, методологических и социальных проблем, связанных с первоначальной адаптацией. Этот модуль включал углубленную, многогранную оценку профессиональных недостатков, мотивации и личностных качеств. Наставники отбирались на основе таких критериев, как психологическая совместимость, профессиональный стиль и текущие потребности подопечного, с целью создания доверительной и благоприятной среды.

2.Базовый модуль «Профессионально- стандартный» (продолжительность: октябрь, ноябрь, начало декабря) был реализован преимущественно в групповом наставничестве. Ведущие специалисты организации дошкольного образования (опытный педагог, логопед, школьный психолог, учитель физкультуры и самые опытные педагоги) провели серию семинаров,

посвященных выявленным общим проблемам. Среди наиболее важных тем были: «Планирование образовательной деятельности в соответствии с Федеральной программой дошкольного образования: от теоретических основ до практической реализации» и «Современные требования к документации воспитателей дошкольных учреждений: стандартизация и алгоритмизация».

3. Переменный модуль «Учительский семинар» (проводившийся в течение всего учебного года) был основан на принципах гибкости, свободы выбора и самоопределения участников. В этом модуле использовались следующие форматы наставничества:

- Целенаправленное индивидуальное наставничество - целенаправленная работа с наставником над конкретным, операционализированным профессиональным дефицитом (например, разработка собственного педагогического проекта или подготовка открытого урока с последующим анализом).

- Взаимное наставничество - формирование групп из двух и малых групп молодых педагогов для совместного участия в рутинных ситуациях и педагогической деятельности с последующим совместным анализом по структурированному алгоритму. Этот формат способствовал развитию способности к рефлексии, формированию критического профессионального мышления и снижению ситуационной тревожности.

- Ситуативное наставничество - в дошкольном учреждении была создана «база данных компетенций» - справочник опытных педагогов из различных педагогических областей (логопедия, музыкальная образование, физическое развитие и специальное дефектологическое образование), к которым молодые специалисты могли обращаться за срочными консультациями.

- Обратное наставничество (перевернутый класс): молодые педагоги с высокими информационными и коммуникативными навыками провели мастер-классы для всех педагогов по темам «Интеграция интерактивных досок в обучение детей дошкольного возраста» и «Разработка образовательных игр с использованием цифровых сервисов». Эта мера не только модернизировала цифровые ресурсы учреждения, но и укрепила самооценку молодых специалистов и улучшила их положение в педагогическом коллективе.

Предложенная вариативно-модульная программа поддержки позволила перейти от единообразного (линейного) подхода к многоуровневой, междисциплинарной и высокоадаптивной системе поддержки. В рамках этой системы каждый молодой педагог был вовлечен в различные форматы профессионального взаимодействия, выбор которых основывался на его текущих потребностях в обучении и непосредственной сфере профессионального развития.

Особым ресурсом для индивидуальной поддержки стал собственный чат в мессенджере MAX (разработан компанией VK в рамках реализации Федерального закона №156-ФЗ) дошкольного учреждения для педагогов. Он служил цифровой платформой для оказания молодым педагогам быстрой и целенаправленной помощи. В этом виртуальном коммуникационном пространстве систематически проводились асинхронные дистанционные консультации, позволяющие педагогам в любое время и без синхронного присутствия уточнять вопросы у наставника или опытного специалиста. Консультации включали планирование учебных мероприятий, интерпретацию результатов диагностики, помощь в корректировке рабочих документов и методические тонкости индивидуальной работы с детьми дошкольного возраста.

Помимо консультационной функции, чат также обеспечивал своевременную практическую поддержку - от оперативного предоставления образцов отчетов и контрольных списков до

совместной корректировки планов занятий и проектов в режиме реального времени. Каждому молодому педагогу назначался персональный чат поддержки: наставник оперативно отвечал на вопросы в рамках индивидуальной поддержки, документировал возникающие трудности и предлагал решения. Кроме того, в чате были введены инновационные форматы профессионального обмена: «Экспресс-анализ фрагмента занятия» (представленный видеоматериал обсуждался экспертами и коллегами с предоставлением структурированной обратной связи), «Онлайн-педагогический совет в малых группах» и «цифровой дневник практики», в котором молодые педагоги документировали результаты применения новых методов и получали целенаправленные рекомендации. Таким образом, чат превратился из чисто коммуникационного инструмента в полноценную платформу для индивидуальной методической поддержки, обеспечивающую непрерывность, гибкость и конфиденциальность профессиональных консультаций.

Оценка эффективности внедренной системы наставничества: анализ динамики профессионального роста молодых педагогов

После годового внедрения системы наставничества с участием 20 молодых специалистов была проведена оценка эффективности реализованной комплексной программы наставничества «Точка поддержки». Целью этапа оценки было не только документирование изменений уровня профессиональной компетентности, но и анализ качественных изменений мотивации педагогов и общего психологического климата в коллективах. В оценке использовались те же диагностические методы, что и на констатирующем этапе исследования (повторные опросы, интервью и наблюдения), дополненные анализом результатов работы педагогов и отзывами всех участников.

Анализ динамики профессиональной компетентности (количественные данные).

Повторный опрос с использованием методики «Профессиональная компетентность молодых педагогов дошкольных учреждений» показал значительные положительные тенденции во всех ключевых областях.

- Нормативно-методологический блок: доля педагогов, имевших значительные трудности (оценка 1-2) в оформлении документации для соответствующего дошкольного учреждения, снизилась с 80% (16 респондентов) до 10% (2 респондента). Средняя самооценка в этом модуле улучшилась с 2,1 до 4,3 по 5-балльной шкале. Этот результат был достигнут благодаря целенаправленной работе в модуле «Профессионально-стандартный» (групповое наставничество) и последующему индивидуальному обучению с наставником.

- Модуль «Коммуникация»: 75% (15 респондентов) продемонстрировали уверенный внешний вид в общении с родителями в итоговой оценке (4-5 баллов) по сравнению с 20% (4 респондента) в начале. Молодые педагоги отметили особые преимущества практических упражнений и разбора кейсов с наставниками.

- Организационно-методический модуль: наблюдение за учебной деятельностью показало, что 85% (17 человек) участников программы начали активно использовать в своей работе нетрадиционные методы и технологии (проектно-ориентированные занятия, элементы ТРИЗ и игровые ситуации обучения), которые ранее вызывали у них трудности. Это стало возможным благодаря взаимному наставничеству и мастер-классам опытных педагогов.

- Компетентность в области ИКТ: К концу года 100% участников программы (20 человек) использовали цифровые образовательные ресурсы в своей практике (против 40% в начале исследования). Обратное наставничество оказалось особенно эффективным, поскольку оно не

только повысило цифровые навыки опытных педагогов, но и предоставило молодым специалистам возможность развивать свои профессиональные навыки.

Качественный анализ результатов.

Данные заключительных интервью с молодыми специалистами, наставниками и руководством дошкольного учреждения показали ряд важных качественных изменений.

1. Снижение профессиональных страхов и повышение мотивации. Молодые педагоги отметили, что система поддержки дала им ощущение, что их «не подводят». Цитата из интервью с подопечной: «В начале года я была готова сдаться. Я чувствовала себя совершенно беспомощной и воспринимала любую критику как катастрофу. Мой наставник, Мария Степановна, научила меня самому важному: анализировать свои ошибки, а не бояться их. Обмен опытом с другими молодыми педагогами во время взаимных визитов показал мне, что я не одна и мы можем сделать это вместе и тогда мне стало намного легче».

2. Формирование профессионального сообщества. Гибридная модель помогла преодолеть барьеры между педагогами разного возраста и статуса. Наставничество перестало восприниматься как контроль, а стало сотрудничеством. Интервью с наставником (25 лет опыта): «Раньше я удивлялся, чему меня уже может научить молодой студент. Но когда моя подопечная Аня показала мне, как разработать интерактивную игру для детей на обычном ноутбуке, я была в восторге. Теперь мы работаем над проектами вместе. Я делюсь с ней своей методикой, а она - своими техническими знаниями».

3. Повышение качества образовательного процесса. Руководство дошкольных учреждений, участвующих в проекте, отметило улучшение планирования, более разнообразные формы и методы работы с детьми, а также большее вовлечение педагогов в методическую работу учреждения. Анализ портфолио молодых педагогов показал значительное улучшение качества разработанных методических материалов.

4. Снижение текучести кадров. Это один из важнейших и объективных показателей эффективности программы. Из 20 участвующих молодых специалистов только один педагог (5%) добровольно уволился к концу года. В предыдущие годы средняя текучесть кадров среди молодых сотрудников в этих дошкольных учреждениях составляла около 25-30% в год. Это доказывает, что инвестиции в наставничество оказывают прямое влияние на стабильность педагогического состава.

Исследование комплексной программы поддержки, основанной на диагностике и гибридной модели наставничества, продемонстрировало её высокую эффективность. Положительные результаты были показаны не только в развитии конкретных профессиональных компетенций, но и в формировании устойчивой внутренней мотивации, повышении способности к рефлексии и успешной интеграции молодых педагогов в профессиональное сообщество. Это обеспечит их пребывание в профессии и заложит основу для дальнейшего карьерного роста.

Библиография

1. Вершловский С.Г. Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя. М.: Сентябрь, 2002. 160 с.
2. Дудина Е.А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 5. С. 25-36.
3. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., испр. М.: Академия, 2008. 192 с.
4. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта: монография. М.: Луч, 2018. 640 с.

5. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. М.: ИТРК, 2003. 735 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
7. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования: монография. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.
8. Молодые педагоги: проблемы профессиональной адаптации / под ред. С.Г. Вершловского, Г.А. Меренковой. СПб.: СПбАППО, 2013. 143 с.
9. Национальная система учительского роста: первые итоги и новые вызовы // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 8-31.
10. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16). URL: http://government.ru/info/35566/
11. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: методическое пособие. М.: Центр педагогического образования, 2009. 448 с.
12. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 05.08.2016). URL: https://classinform.ru/profstandarty/01.001-pedagog-vospitatel-uchitel.html
13. Распоряжение Минпросвещения России от 25.12.2019 № Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися». URL: https://docs.cntd.ru/document/564232795
14. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2013. 576 с.
15. Тарасова Н.В. Наставничество в системе методической работы ДОУ как условие повышения уровня профессиональной компетентности педагогов // Дошкольное воспитание. 2016. № 4. С. 14-20.
16. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/
17. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) «Об образовании в Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
18. Челнокова Е.А., Тюмасева С.Н. Становление и развитие наставничества в образовательных организациях // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10. № 1. DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-1-9.
19. Чупров Л.Ф. Психология профессиональной адаптации молодого учителя: проблемы и пути решения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 2(23). С. 367-370.
20. Широбоков С.Н. Наставничество как фактор профессионально-личностного становления будущего педагога. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2017. 156 с.

Modern Mentoring Models in the Support System for Young Specialists in Preschool Education

Svetlana I. Savvinova

Master's Student,
Department of Preschool Education,
Pedagogical Institute,
North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov,
677000, 58, Belinskogo str., Yakutsk, Russian Federation;
e-mail: sonneileen@gmail.com

Abstract

The article analyzes the problem of professional development of young specialists in the preschool education system and the role of modern mentoring models in their support. The paper

systematizes and characterizes key mentoring models, identifies their advantages and disadvantages in relation to the specifics of preschool educational organizations. A differentiated individual support program combining various mentoring models has been developed. Practical recommendations are formulated for heads of educational organizations on the creation and optimization of mentoring systems.

For citation

Savvinova S.I. (2026) Sovremennyye modeli nastavnichestva v sisteme soprovozhdeniya molodykh spetsialistov doshkol'nogo obrazovaniya [Modern Mentoring Models in the Support System for Young Specialists in Preschool Education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 174-183. DOI: 10.34670/AR.2026.71.10.018

Keywords

Mentoring, preschool education, professional adaptation, mentoring models, professional competencies, young specialists, pedagogical support.

References

1. Chelnokova, E. A., & Tyumaseva, S. N. (2022). Stanovlenie i razvitie nastavnichestva v obrazovatelnykh organizatsiyakh [Formation and development of mentoring in educational organizations]. *Bulletin of Minin University*, 10(1). https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-1-9
2. Chupov, L. F. (2018). Psikhologiya professionalnoy adaptatsii molodogo uchitelya: problemy i puti resheniya [Psychology of professional adaptation of a young teacher: problems and solutions]. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 7(2), 367-370.
3. Dudina, E. A. (2017). Nastavnichestvo kak osobyy vid pedagogicheskoy deyatelnosti: sushchnostnye kharakteristiki i struktura [Mentoring as a special type of pedagogical activity: essential characteristics and structure]. *Bulletin of Novosibirsk State Pedagogical University*, (5), 25-36.
4. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended on February 17, 2023) "On Education in the Russian Federation". https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
5. Federal educational program for preschool education: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 1028 of November 25, 2022. https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/
6. Klirin, M. V. (2018). *Innovatsionnye modeli obucheniya: Issledovanie mirovogo opyta* [Innovative learning models: A study of world experience]. Luch.
7. Makarenko, A. S. (2003). *Pedagogicheskaya poema* [The pedagogical poem]. ITRK.
8. Markova, A. K. (1996). *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Mezhdunarodnyy gumanitarnyy fond "Znanie".
9. Mitina, L. M. (2014). *Psikhologiya lichnostno-professionalnogo razvitiya subektov obrazovaniya* [Psychology of personal and professional development of subjects of education]. Nestor-Istoriya.
10. Molodye pedagogi: problemy professionalnoy adaptatsii [Young teachers: problems of professional adaptation]. (2013). (S. G. Vershlovsky & G. A. Merenkova, Eds.). SPbAPPO.
11. Natsionalnaya sistema uchitelskogo rosta: pervye itogi i novye vyzovy [National teacher growth system: first results and new challenges]. (2019). *Educational Studies*, (4), 8-31.
12. Order of the Ministry of Education of Russia No. R-145 of December 25, 2019 "On approval of the methodology (target model) of mentoring for students in educational institutions". https://docs.cntd.ru/document/564232795
13. Passport of the national project "Education" (approved by the Presidium of the Council under the President of the Russian Federation for Strategic Development and National Projects, Protocol No. 16 of December 24, 2018). http://government.ru/info/35566/
14. Potashnik, M.M. (2009). *Upravlenie professionalnym rostom uchitelya v sovremennoy shkole* [Managing the professional growth of a teacher in a modern school]. Tsentr pedagogicheskogo obrazovaniya.
15. Professional standard "Pedagogical worker (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)": Order of the Ministry of Labor of Russia No. 544n of October 18, 2013 (as amended on August 5, 2016). https://classinform.ru/profstandarty/01.001-pedagog-vospitatel-uchitel.html
16. Shirobokov, S. N. (2017). *Nastavnichestvo kak faktor professionalno-lichnostnogo stanovleniya budushchego pedagoga* [Mentoring as a factor in the professional and personal development of a future teacher]. Udmurtskiy universitet.

17. Slastenin, V. A., Isaev, I. F., & Shiyanov, E. N. (2013). *Pedagogika* [Pedagogy] (V. A. Slastenin, Ed.). Akademiya.
18. Tarasova, N. V. (2016). Nastavnichestvo v sisteme metodicheskoy raboty DOU kak uslovie povysheniya urovnya professionalnoy kompetentnosti pedagogov [Mentoring in the system of methodological work of preschool educational institutions as a condition for improving the level of professional competence of teachers]. *Preschool Education*, (4), 14-20.
19. Vershlovsky, S. G. (2002). *Pedagog epokhi peremen, ili Kak reshayutsya segodnya problemy professionalnoy deyatelnosti uchitelya* [Teacher of the era of change, or How the problems of a teacher's professional activity are solved today]. Sentyabr.
20. Zagvyazinsky, V. I. (2008). *Teoriya obucheniya: sovremennaya interpretatsiya* [Learning theory: Modern interpretation] (3rd ed.). Akademiya.

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

УДК 821.161.1 **DOI: 10.34670/AR.2026.60.22.019**

Создание цифровой коллекции образовательных ресурсов по изучению творчества М.М. Пришвина

Кудряшова Людмила Владимировна

Магистрант,
Северо-Восточный федеральный
университет им. М. К. Аммосова,
677000, Российская Федерация, Якутск, ул. Белинского, 58;
e-mail: lk940343@gmail.com

Горохова Анна Ивановна

Кандидат филологических наук, доцент,
Северо-Восточный федеральный
университет им. М. К. Аммосова,
677000, Российская Федерация, Якутск, ул. Белинского, 58;
e-mail: lk940343@gmail.com

Аннотация

В статье рассматривается процесс проектирования и создания цифровой коллекции образовательных ресурсов, посвященных жизни и творчеству известного русского писателя Михаила Михайловича Пришвина. Актуальность работы продиктована необходимостью интеграции цифровых инструментов в школьное и вузовское литературное образование. В статье предложена и проанализирована структура коллекции, которая включает биографию писателя, тексты его произведений, интерактивный практикум, материалы для внеклассной работы. Цель работы состоит в том, чтобы на основе анализа существующих ресурсов создать цифровую коллекцию образовательных ресурсов о жизни и творчестве М.М. Пришвина. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: рассмотреть материалы о жизни и творчестве писателя; выделить основные направления и аспекты исследования, сгруппировать материалы по тематическому принципу для удобства навигации. Использован описательный метод с применением приемов классификации, систематизации и интерпретации цифрового материала. Особое внимание уделяется методическому потенциалу собранных ресурсов для формирования и развития читательской компетенции. В результате исследования приходим к выводу о значимости коллекции цифровых образовательных ресурсов для сохранения и актуализации культурного наследия М.М. Пришвина, что его творчество невозможно рассматривать в отрыве от его философского содержания. Перспективой развития проекта является его адаптация для иностранной аудитории с целью популяризации русской литературы.

Для цитирования в научных исследованиях

Кудряшова Л.В., Горохова А.И. Создание цифровой коллекции образовательных ресурсов по изучению творчества М.М. Пришвина // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 184-191. DOI: 10.34670/AR.2026.60.22.019

Ключевые слова

Филологическое образование, М.М. Пришвин, дневники писателя, читательская компетенция, цифровые образовательные ресурсы (ЦОР), цифровая коллекция, методика преподавания литературы.

Введение

В современном мире филологическое образование переживает этап активной цифровой трансформации. Традиционные методы изучения литературы, основанные на линейном чтении и репродуктивном воспроизведении художественного текста, дополняются интерактивными формами работы, использованием мультимедийного контента и возможностями сетевой коммуникации. В таких условиях особую значимость приобретает систематизация цифровых образовательных ресурсов по конкретным авторам и темам.

Исследования творчества М.М. Пришвина начались после его смерти. В 1959 году вышла монография «Творчество Михаила Пришвина» Т. Ю. Хмельницкой. Она подчеркнула философское содержание прозы Пришвина. Известные литературоведы Н. В. Борисова, А. Н. Варламов, Н. П. Дворцов, А. М. Подоксенова, З. Я. Холодов рассматривали его произведения в контексте истории. С конца XX начали печатать многотомный дневник писателя, ранее неизданные художественные произведения, в которых раскрывается двойственная природа М.М. Пришвина. Изучая ранее изданные монографии, произведения писателя, мы пришли к выводу о создании единой коллекции, соединяющей электронные ресурсы о жизни и творчестве М.М. Пришвина.

Материалом исследования послужили электронные образовательные ресурсы, электронные библиотеки. Использован описательный метод с применением приемов классификации, систематизации и интерпретации цифрового материала. Особое внимание уделяется методическому потенциалу собранных ресурсов для формирования и развития читательской компетенции.

Цель: Создание коллекции цифровых образовательных ресурсов по изучению жизни и творчества М.М. Пришвина.

Задачи:

1.Провести анализ существующих цифровых ресурсов, посвященных биографии и творчеству М.М.Пришвина.

2.Сгруппировать материалы по тематическому принципу для удобства навигации.

Основная часть

Творчество Михаила Михайловича Пришвина (1873 – 1954) занимает особое место в русской литературе. «Певец русской природы», воспринимаемый таковым большинством читателей, на самом деле является глубоким-философом мыслителем, автором уникальных дневников, в которых запечатлена история России первой половины XX века.

Как справедливо отмечает В.П. Визгин, «дневник для него – образ жизни, ищущей свой высший смысл и находящей его в борьбе за бессмертие» [Визгин, 2016, с. 3]. М.М. Пришвин предстает в своих дневниках философом, человеком, глубоко переживающим разлад между человеком и природой, разрушением веры. Его увлечение фотографией, тысячи снимков

удивительных мгновений с другой стороны открывают нам Пришвина, влюбленного с жизнь.

В связи с этим, задача современного литературного образования – преодолеть узко-натуралистическое восприятие писателя и показать многогранность его творчества. Создание коллекции образовательных ресурсов видится эффективным инструментом для решения этой задачи.

Обращение к творчеству М.М. Пришвина при обучении иностранных студентов русскому языку и литературе обусловлено несколькими факторами:

Во-первых, для носителей русской культуры его имя связано с философией природы, гармонией человека и мира. Для иностранных студентов тексты его произведений представляют трудности в понимании и осмыслении. Это не просто «рассказы о природе», это философская проза, полная метафор, подтекста, тонких наблюдений за взаимоотношениями человека и природы, что требует особого подхода к их интерпретации.

Во-вторых, исследователи и педагоги-практики (С. А. Ломакина и др.) отмечают рост методического интереса к применению цифровых средств, «что позволяет на уроке не только давать конкретные знания, но и формировать навыки настоящей исследовательской, проектной, творческой деятельности» [Ломакина, 2022, с. 477]

В-третьих, несмотря на обилие цифровых ресурсов по русской литературе, наблюдается дефицит структурированных методических коллекций, ориентированных на иностранных студентов, изучающих русский язык как иностранный (РКИ) на материале творчества М.М. Пришвина. Существующие ресурсы либо обладают филологической сложностью для понимания иностранных студентов, либо упрощены до уровня детской литературы, что приводит к утрате художественной ценности произведений писателя.

Цифровая коллекция способна объединить разрозненные материалы (тексты, архивные фото, аудиозаписи, методические разработки) в единое доступное пространство.

Основная часть

Проектирование цифровой коллекции образовательных ресурсов о жизни и творчеству М.М. Пришвина требует продуманной структуры, которая отвечала бы образовательным стандартам.

Предлагаемая нами модель коллекции включает несколько взаимосвязанных разделов:

1. Жизнь и творчество М.М. Пришвина
1.1. Информационные ресурсы о биографии писателя
1.2. Музеи им. М.М. Пришвина
1.3. Дневники писателя
1.4.М.М.Пришвин в других видах искусства
2. Библиотека произведений М.М. Пришвина
2.1. Электронные библиотеки
2.2. Порталы
3. Литературная критика
3.1. Статьи о М.М. Пришвине
4. Интерактивный практикум.

В первом разделе представлена личность писателя в контексте времени.

Цифровая среда позволяет создать так называемую «ленту времени», включающую ключевые события жизни М.М. Пришвина с историческими событиями в России и мире. Здесь же размещены материалы виртуальных музеев, фотогалереи, интерактивная карта путешествий писателя, что позволяет наглядно продемонстрировать географию его впечатлений и

наблюдений и создает эффект погружения в художественный мир М.М. Пришвина [табл.1, 2].

Таблица 1 - Раздел 1. Жизнь М.М. Пришвина

Информационные ресурсы о биографии писателя	Ссылки
Википедия	Пришвин, Михаил Михайлович — Википедия
Рувики	Пришвин Михаил Михайлович, биография — РУВИКИ
Фоксфорд	Биография М.М. Пришвина • Литература | Фоксфорд
Образовака	Краткая биография Пришвина – самое важное и интересное для детей из жизни Михаила Михайловича
Спадило	Михаил Пришвин • биография и творчество
История.ру	history.ru
История. РФ	Пришвин Михаил | Читать биографии известных личностей РФ для школьников и студентов
ФЭБ	https://feb-web.ru/
Русское географическое общество	https://rgo.ru/

Таблица 2 - Виртуальные музеи

Государственный литературный музей	Виртуальная экскурсия по музею М.М. Пришвина
Государственный музей истории российской литературы имени В. И. Даля	https://goslitmuz.ru/
Орловский объединенный государственный литературный музей им.И.С.Тургенева	Сайт Орловского объединенного государственного литературного музея И.С. Тургенева
Сергиево-Посадский музей-заповедник	https://museum-sp.ru/
Дом-музей в Дунино	Сайт Дома-музея Михаила Пришвина в Дунино

Особый акцент сделан на дневниках писателя. Как отмечает В. П. Визгин, для М.М. Пришвина «писание дневника как, казалось бы, временное самолечение души превратилось в основное дело. Дневник стал образом жизни, самосовершенствующимся инструментом ее осмысленного проживания» [Визгин, 2016, с. 4]. В записях от 1930 года много нереализованных замыслов. М.М. Пришвин пробовал себя в кинематографе, переводах. Появляются новые темы в дневнике, где он называл себя «свидетелем эпохи» [табл.3].

Таблица 3 - Дневники

Арзамас Академия	Дневники 1905-1947 гг.
Полка (образовательный онлайн-проект)	https://polka.academy/
Сайт о творчестве М.М.Пришвина	Михаил Пришвин
Электронная библиотека тюменского писателя	Электронная библиотека тюменского писателя
1.4. М.М.Пришвин в других видах искусства	
YouTube	Фильм »Ветер странствий» (1978г.)
YouTube	«Река живой воды» (документальный фильм по дневникам М.М.Пришвина)
VKВидео	Мультфильм «Дедушкин валенок» (2010 г.)
Мультимедиа Арт музей, г.Москва	https://mamm-mdf.ru/
Музей истории российской литературы им.В.И.Даля	https://m.ok.ru/

Второй раздел является ядром коллекции и ориентирован на работу с произведениями М.М. Пришвина. Здесь представлены оригинальные тексты, их аудиоверсии с функцией полнотекстового поиска и комментария на таких электронных ресурсах, как «Российская государственная детская библиотека», «Национальная электронная библиотека», «Библиотека Максима Мошкова», «Литрес» и др.

В текстах М.М. Пришвина есть глубокий смысл, который может быть раскрыт только при внимательном чтении. Ведь он похож на гул ветра, крики журавлей, проносящихся над бескрайними просторами нашей Родины. Язык его произведений находится в тесной взаимосвязи с народным языком. Как в дневниках, так и в художественных произведениях М.М. Пришвина наполнен разговорным языком, живым, искрящимся солнцем, родными напевами [табл.4].

Таблица 4 - Раздел 2. Электронные ресурсы по творчеству М.М. Пришвина

2.1. Электронные ресурсы	Ссылки
Российская государственная детская библиотека	https://rgdb.ru/
Национальная электронная библиотека	https://rusneb.ru/
Библиотека Максима Мошкова	http://lib.ru/
Яндекс Книги	https://books.yandex.ru/
Азбука.ру	azbyka.ru
Мишка-книжка.ру	mishka-knizhka.ru
LIBCAT	https://libcat.ru/
2.2. Порталы	
Культура. РФ	Культура.РФ
Литрес	litres.ru
Литэкспресс	litexpress.goslitmuz.ru
Лит-инфо	prishvin.lit-info.ru

Раздел «Литературная критика» помогает лучше понять произведения М.М. Пришвина, их контекст и значение. В нем представлены ссылки на электронные библиотеки, где можно найти статьи известных литературоведов, критиков о творчестве писателя. Его жизнью и творчеством интересовались не только литературоведы, но и культурологи, лингвисты, этнографы. Наряду с этим в центре внимания остаются стилистика, поэтика, образная система произведений великого писателя [табл.5].

Таблица 5 - Раздел 3. Литературная критика

Электронные библиотеки	Ссылки
eLIBRARY.RU	https://elibrary.ru/
KYBERLENINKA	https://cyberleninka.ru/
disserCAT	https://www.dissercat.com/
ГодЛитературы.РФ	https://godliteratury.ru/
Сергиевские ведомости	https://сергиев-посад.рф
Тургеневский ежегодник	https://turgenevmus.ru/
Горький Медиа	https://gorky.media/
Дзен	https://dzen.ru/
Арзамасская ЦБС	https://arzbiblio.ru/

«Интерактивный практикум» предназначен для закрепления материала и контроля знаний студентов. В него включены интерактивные тесты, викторины, литературные квизы по биографии и творчеству М.М. Пришвина, в том числе, разработанные автором статьи [табл.6].

Таблица 6 - Раздел «Интерактивный практикум»

Электронные ресурсы	Ссылка
Онлайн-тест	litexpress.goslitmuz.rufoxford.ruprishvin.lit-info.ru
Интерактивная задача	Биография М.М. Пришвина • Литература | Фоксфорд
Интерактивный тест	Пришвин
Пройдите тест!	М.М. Пришвин
Тест	"На сколько % ты Пришвин"
Тест	http://konstruktortestov.ru/test-81051
Онлайн-викторина	https://s-ba.ru/

Заключение

Таким образом, цифровая коллекция образовательных ресурсов по изучению жизни и творчества М.М. Пришвина позволяет систематизировать литературоведческий и методический материал, а также вывести процесс изучения наследия известного русского писателя на новый уровень.

Она способствует преодолению стереотипного восприятия М.М. Пришвина как исключительно детского писателя-натуралиста, открывая глубину его философских размышлений.

У М.М. Пришвина любое живое существо имеет нравственную составляющую. Многолетние наблюдения за жизнью природы позволяли ему создавать запоминающиеся образы. Он умел соединять сказочное с реальным миром русской природы.

Интеграция интерактивных элементов и мультимедийного контента повышает мотивацию студентов и их интерес к изучению русской литературы. Наличие интерактивного практикума оказывает помощь учителю-словеснику, сокращая время на подготовку к занятиям и внеклассным занятиям. А также систематизирует и сохраняет наследие писателя в цифровой среде.

Библиография

1. Визгин В.П. Пришвин и философия // Центр гуманитарных дисциплин. 2016. 116 с.
2. Визгин В.П. Урок Пришвина // Вопросы философии. 2023. № 11. С. 5-9.
3. Го Ли. Исследование творчества М.М. Пришвина в Китае: история и современное состояние // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12, № 2. С. 328-332.
4. Ломакина С.А. Инновационные технологии на уроках литературы в условиях цифровизации образования: учебное пособие. Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2022. 82 с.
5. Новикова Е.А. Культурологический подход в изучении произведений М.М. Пришвина на уроках родной (русской) литературы // Филология и культура. 2023. № 2 (72). С. 229-233.
6. Пришвин М.М. Собрание сочинений: В 8 т. М.: Художественная литература, 1982-1986.
7. Пришвин М.М. Дневники. 1905–1954. М.: Московский рабочий, 1991.
8. Силкина А.В. Дневники М.М. Пришвина в контексте отечественной истории и творчества писателя // Филологические этюды. 2024. № 27. С. 125-130.
9. Скороходов М.В. Дунинская библиотека М.М. Пришвина: к вопросу о круге чтения и «вечных спутниках» писателя // Текст. Книга. Книгоиздание. 2023. № 33. С. 78-90.

Creation of a Digital Collection of Educational Resources for Studying the Works of M.M. Prishvin

Lyudmila V. Kudryashova

Master's Student,
North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov,
677000, 58, Belinskogo str., Yakutsk, Russian Federation;
e-mail: lk940343@gmail.com

Anna I. Gorokhova

PhD in Philology,
Associate Professor,
North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov,
677000, 58, Belinskogo str., Yakutsk, Russian Federation;
e-mail: lk940343@gmail.com

Abstract

The article examines the process of designing and creating a digital collection of educational resources dedicated to the life and work of the famous Russian writer Mikhail Mikhailovich Prishvin. The relevance of the work is dictated by the need to integrate digital tools into school and university literary education. The article proposes and analyzes the structure of the collection, which includes the writer's biography, texts of his works, an interactive workshop, and materials for extracurricular activities. The aim of the work is to create, based on the analysis of existing resources, a digital collection of educational resources about the life and work of M.M. Prishvin. To achieve this aim, the following tasks were set: to examine materials about the writer's life and work; to identify the main directions and aspects of research, and to group the materials thematically for ease of navigation. A descriptive method was used, employing techniques of classification, systematization, and interpretation of digital material. Special attention is paid to the methodological potential of the collected resources for the formation and development of reading competence. As a result of the research, we conclude on the significance of the digital collection of educational resources for the preservation and actualization of the cultural heritage of M.M. Prishvin, as his work cannot be considered in isolation from its philosophical content. The prospect for the project's development is its adaptation for a foreign audience in order to popularize Russian literature.

For citation

Kudryashova L.V., Gorokhova A.I. (2026) Sozdaniye tsifrovoy kollektsii obrazovatel'nykh resursov po izucheniyu tvorchestva M.M. Prishvina [Creation of a Digital Collection of Educational Resources for Studying the Works of M.M. Prishvin]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 184-191. DOI: 10.34670/AR.2026.60.22.019

Keywords

Philological education, M.M. Prishvin, writer's diaries, reading competence, digital educational resources (DER), digital collection, methods of teaching literature.

References

1. Go Li. (2019). Issledovanie tvorchestva M.M. Prishvina v Kitae: istoriya i sovremennoe sostoyanie [A study of M.M. Prishvin's works in China: History and current state]. Philological Sciences. Issues of Theory and Practice, 12(2), 328-332.
2. Lomakina, S. A. (2022). Innovatsionnye tekhnologii na urokakh literatury v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya [Innovative technologies in literature lessons in the context of digitalization of education]. Yelets State University named after I. A. Bunin.
3. Novikova, E. A. (2023). Kulturologicheskiy podkhod v izuchenii proizvedeniy M.M. Prishvina na urokakh rodnoy (russkoy) literatury [A cultural approach in studying M.M. Prishvin's works in native (Russian) literature lessons]. Philology and Culture, (2), 229-233.
4. Prishvin, M.M. (1982-1986). Sobranie sochineniy: V 8 t. [Collected works: In 8 vols.]. Khudozhestvennaya literatura.
5. Prishvin, M.M. (1991). Dnevniki. 1905–1954 [Diaries. 1905–1954]. Moskovskiy rabochiy.
6. Silkina, A. V. (2024). Dnevniki M.M. Prishvina v kontekste otechestvennoy istorii i tvorchestva pisatelya [M.M. Prishvin's diaries in the context of national history and the writer's work]. Philological Studies, (27), 125-130.
7. Skorokhodov, M. V. (2023). Duninskaya biblioteka M.M. Prishvina: k voprosu o kruge chteniya i «vechnykh sputnikakh» pisatelya [Prishvin's Dunino library: On the writer's reading circle and "eternal companions"]. Text. Book. Book Publishing, (33), 78-90.
8. Vizgin, V. P. (2016). Prishvin i filosofiya [Prishvin and philosophy]. Center for Humanities.
9. Vizgin, V. P. (2023). Urok Prishvina [Prishvin's lesson]. Problems of Philosophy, (11), 5-9.

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

УДК 372.881.1 **DOI: 10.34670/AR.2026.26.97.020**

Особенности использования молодежного сленга в преподавательской деятельности

Морозова Татьяна Викторовна

Кандидат филологических наук,
доцент кафедры «Русская филология и русский язык как иностранный»,
Севастопольский государственный университет,
299053, Российская Федерация, Севастополь, ул. Университетская, 33;
e-mail: a2424t@yandex.ru

Иванькович Виктория Алексеевна

Студент,
Севастопольский государственный университет,
299053, Российская Федерация, Севастополь, ул. Университетская, 33;
e-mail: ivankovich_02@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается проблема целесообразности использования молодежного сленга в речи преподавателя. Актуальность темы обусловлена распространением использования сленговой лексики в повседневной коммуникации обучающихся. Возникает необходимость выстраивания продуктивного диалога между педагогом и аудиторией. Был проведен анализ теоретических подходов к определению понятий сленговых выражений, выделение ключевых функций сленга (идентификационную, эмоционально-экспрессивную, компрессивную и мировоззренческую), модели словообразования. На основе проведенного исследования и полученных эмпирических данных, полученных в ходе опроса преподавателей Севастопольского государственного университета, демонстрируется, что большинство преподавателей используют в своей речи сленговые выражения осознанно, а большая часть студентов отмечает, что не имеют возражений против подобного употребления при соблюдении такта и коммуникативной целесообразности. Приводятся конкретные примеры успешного и неудачного использования сленгизмов, иллюстрирующие границы допустимого в педагогической практике. Показано, что полный отказ от сленга так же неэффективен, как и бездумное заискивание перед аудиторией. В исследовании формулируются критерии педагогически оправданного применения молодежного сленга: дозированность, семантическая точность, этическая приемлемость, ироническое дистанцирование и сохранение терминологического ядра. При соблюдении данных принципов сленг становится эффективным инструментом взаимопонимания и эмоционального воздействия, не нанося ущерба речевой культуре педагога.

Для цитирования в научных исследованиях

Морозова Т.В., Иванькович В.А. Особенности использования молодежного сленга в преподавательской деятельности // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 192-199. DOI: 10.34670/AR.2026.26.97.020

Ключевые слова

Молодежный сленг, преподавательская деятельность, педагогическая коммуникация, речевая культура, жаргон, англицизм, словообразование, коммуникативная целесообразность, этическая приемлемость, образовательный процесс.

Введение

Современная языковая ситуация в Российской Федерации характеризуется активным проникновением в публичную и повседневную речь элементов, традиционно располагавшихся за рамками литературного языка. Особая роль в данном процессе отводится молодежному сленгу, представляющему собой динамичный, эмоционально окрашенный и регулярно обновляемый лексический пласт. В исследовательской литературе данная социально-языковая разновидность определяется устойчивым набором определенных лексических единиц и правил их конструирования и употребление в неформальном общении представителей статусно-возрастной субкультуры [Цицкун, Щёкина, www…]. Группу носителей молодежного сленга составляю лица в возрасте от 12 (13-14) до 23-25 лет, школьники и студенты [Милешина, www…].

Основная часть

Еще в середине XIX Н.Г. Помяловский зафиксировал специфическую лекцию семинаристов, а Э.М. Береговская отмечала неиссякаемость лексики, учитывая периодичность повышения и снижения частоты ее использования [Цицкун, Щёкина, www…]. Однако, стоит учесть, что в последние десятилетия, вследствие глобальной компьютеризации, продвижения и расширения социальных сетей и преобладания англоязычного контента, молодежный сленг приобрел новые масштабы распространения. В своем исследовании Н.В. Астахова, С.В. Лебедева и В.В. Денисова [Astakhova, Lebedeva, Denisova, www…] подчеркивают смещение анализа молодежной речи с ее влияния на состояние языка к проблематике изменений происходящих в языковой личности индивида и его образе мира. Приоритетом становится не подведение итога обогащения литературного языка жаргонными единицами, а выявление причин, побуждающих носителей при коммуникации отдавать предпочтение сленгу перед литературной нормой.

В контексте профессиональной педагогической деятельности данный вопрос приобретает особую актуальность. Учитель или преподаватель выступает носителем и проводником литературной нормы, эталоном речевой культуры. Однако, для продуктивной коммуникации с молодежной аудиторией предполагается понимание ее языкового кода. Приведенное противоречие обуславливает цель нашего исследования: выявление границ и условий педагогически целесообразного использования молодежного сленга в речи преподавателя.

В лингвистике наряду с терминами «жаргон» используются термины «арго» и «сленг», которые нередко вступают в отношения синонимии. Стоит учесть, что данные понятия обладают статусной дифференциацией: арго связан преимущественно с криптолалическими целями замкнутых социальных групп, сленг характеризуется большей открытостью и подвижностью. Молодежный сленг определяется социальным диалектом молодых людей,

возникшим в виде негативной реакции на социальную ситуацию из стремления противопоставить себя официальной системе [Цицкун, Щёкина, www…].

В зарубежной социолингвистике термин «сленг» охватывает все лексические единицы, не относящиеся к стандартным. Жаргон связывают преимущественно с профессиональной сферой той или иной социальной группы. В отечественном языкознании жаргон определяется как любая социально ограниченная лексика, сленг рассматривается его разновидностью, подходящей для молодежной и неформальной коммуникации [[Lebedeva, Astakhova, www…].

В исследовании С.В. Лебедевой и Н.В. Астаховой отмечается, что интерес к молодежной речи в России возник еще в начале XX века. Движущим механизмом стала реформа системы образования и введения совместного обучения мальчиков и девочек. После спада, обусловленного политическими условиями, новый всплеск был совершен в 1950-е года в процессе демократизации литературного языка и распространении всеобщего обязательного образования. Третья волна пришлась на период «застоя» в 1980-1990-е годы, когда молодежные субкультуры создавали собственный язык как жест протеста против официальной идеологии. Именно в данный период сленг наполняется интенсивным потоком англицизмов [[Lebedeva, Astakhova, www…].

В современности компьютеризация способствует распространению сленга через социальные сети, мессенджеры, форумы и компьютерные игры. Л.В. Милешина отмечает, что сленг геймеров претерпевает изменения и частично обновляется каждые 7-10 лет. Мы можем предположить, что в течение того же периода обновляется не только компьютерно-игровой, но и молодежный сленг в целом [Цицкун, Щёкина, www…].

Несмотря на различие теоретических подходов, можно выделить несколько ключевых функций молодежного сленга.

– Идентификационная функция. Сленг позволяет обозначить принадлежность к определенной возрастной или субкультурной группе. При наблюдении использования обучающимися сленгизмов, можно определить их межличностные отношения [Цицкун, Щёкина, www…]
– Эмоционально-экспрессивная функция. Позволяет гиперболизировано выразить чувства, что является существенным в подростковом возрасте. Оценочная лексика образует группу, включающие слова как с положительным подтекстом («клёво», «круто», «топовый» и т.д.), так с отрицательным («кринж», «отстой», «зашквар» и т.д.). Молодежный сленг стремится к сниженной, грубой окраске, что может создавать риски при его переносе в педагогическую коммуникацию [Цицкун, Щёкина, www…].
– Компрессивная функция. Сленговые единицы короче соответствующих литературных эквивалентов, что соответствует требованиям в быстрой коммуникации в цифровой среде.
– Мировоззренческая функция. Сленг показывает взаимоотношения молодых людей между собой, их отношения к различным сферам общественной жизни [Astakhova, Lebedeva, Denisova, www…].

Источники пополнения молодежного сленга отличаются многообразием, однако главенствующую роль играют иноязычные заимствования, в первую очередь англицизмы [Lebedeva, Astakhova, www…] В речи современных школьников фиксируются такие единицы, как «лузер», «вайб», «найс», «кринж», «тригер», «фейк», «лайк», «репост», «стример»,

«блогер».

Л.В. Милешина выделяет несколько продуктивных моделей словообразования:

– суффиксация: «милота», «вписка», «топчик», «топовый», «печалька», «отмазка»;
– префиксация: «перезалить», «привалить»;
– аббревиация: «ДР» (день рождения), «ОМГ» (о май год), «ВК» (ВКонтакте);
– усечение (унвербация): «шмот» (от «шмотки»), «комп» (компьютер), «магаз» (магазин), «универ» (университет);
– метафорический перенос: «овощ» (о пассивном, инертном человеке), «виснуть», «залипать», «бомбить» (в значении «выражать сильное негодование»).

Особое внимание следует уделить компьютерно-игровому сленгу, который занимает значимое место в современной лексике школьников. Так, активно используются такие слова как «акк» (аккаунт), «апать» (повышать уровень, прокачивать персонажа), «донат» (добровольное материальное пожертвование разработчикам игры), «гемы» (игровая валюта), «имба» (несбалансированно сильное оружие или персонаж, нарушающее игровой баланс).

Среди исследователей нет единого мнения в оценке молодежного сленга. Часть лингвистов видят в нем угрозу культуре языка, указывая на обилие иноязычных заимствований, просторечий и арготизмов. Они отмечают, что использование сленга скрупулезно уничтожает языковую экологию [Цицкун, Щёкина, www…]. Сторонники данного подхода акцентируют, что чрезмерное употребление сленгизмов негативно отражается на языке, ставя под вопрос его регуляцию и уместность. Словоупотребление сленга не выражает речевую агрессию, но создает грубость в тональности речи, опошляет общение и провоцирует ответную грубость [Милешина, www…].

Другие исследователи, напротив, рассматриваю молодежный сленг как интересный лингвистический феномен, отличающийся богатством словообразовательных лексем, образностью семантической структуры слов, их эмоциональностью. Молодежный жаргон является наиболее гибким языковым сегментом, открытым для заимствований и постоянно обогащающим язык неологизмами [Astakhova, Lebedeva, Denisova, www…].

Сленг имеет двойственную природу. Он является и проявлением языкового творчества, и источником рисков для речевой культуры. Однако, ключевым вопросом является не затруднение в выборе бороться или нет, а в неопределенности мест использования.

В.В. Цицкун и Д.А. Щекина провели исследование среди преподавателей и студентов Севастопольского государственного университета. Результаты демонстрируют, что 93% опрошенных преподавателей используют в своей речи молодёжные сленгизмы, большинство из них (56%) делают это осознанно, с учётом особенностей коммуникативной ситуации и задач общения. Активно используют сленг преподаватели в возрасте 41-55 лет (35%). Одной из причин является стремление сократить дистанцию в понимании, другой – эмоциональное воздействие. Стоит отметить, что преподаватели старше 60 лет сленг в речи не употребляют.

Данные, полученные от студентов показывают, что 65% респондентов не возражают против использования сленгизмов, 29% не придавали этому значения, и только 14% выразили негативное отношение, расценивая это как «заигрывание». Около 51% опрошенных студентов выбрали категорию «другой ответ», отметив, что считают использование преподавателями молодёжного сленга нормальным и даже приветствуют его при условии коммуникативной целесообразности и отсутствия оскорбительного тона по отношению к присутствующим.

Важным дополнением, сделанным самими студентами, является «соблюдение такта».[Цицкун, Щёкина, www…].

Приведем несколько примеров использования сленга в коммуникативных ситуациях.

Успешный пример. Педагог, говоря о важности чтения художественных произведений, завершает своё выступление словами: «Если вы будете много читать, то, когда в жизни столкнётесь с проблемами, справитесь с ними на изи». Исследователи отмечают, что включение сленгизма «на изи» (в значении «легко, элементарно») не только придаёт фразе экспрессивную окраску, делает её выразительной, образной, выполняет контактоустанавливающую функцию.

Неудачный пример. Преподаватель, оценивая внешний вид группы, делает замечание: «У вас у всех сегодня какой-то кринжовый вид!». Сленговое слово «кринжовый» (в значении «противный, вызывающий чувство стыда, неловкости») в данном контексте звучит бестактно и оскорбительно.

Второй неудачный пример. Преподаватель пытается «подстроиться» под молодёжную аудиторию, используя сленг без понимания его грамматической сочетаемости и уместности, что воспринимается как заискивание и вызывает у студентов иронию, а не уважение.

Структура профессиональной культуры речи выделяет три основных компонента:

– нормативный (соблюдение норм литературного языка);

– коммуникативный (отбор языковых средств в зависимости от речевой ситуации);

– эстетический (соблюдение речевого этикета).

Произносительные, грамматические, стилистические погрешности в языке учителей школ и вузовских преподавателей воспринимается как норма и автоматически переносится в речевые обороты обучающихся. Обучающиеся перенимают не только опыт и знания, но и отношение к миру, способы действия, речевые обороты и слова.

Высокая речевая культура педагога не ограничивается правильностью речи, она предполагает выразительность, умение управлять внимание обучающихся и развивать их интерес. Профессиональная речь педагога не может ограничиваться рациональностью, научностью, точностью, не может оставаться безличной. Она должна быть направлена на слушателя, ставить целью не только воздействие на мысли, но и на чувства и эмоции [Цицкун, Щёкина, www…].

Обобщая мнения различных авторов, можно сформулировать следующие критерии педагогически оправданного использования сленга:

– Дозированность и уместность. Сленгизмы не должны доминировать в речи педагога. Их использование оправданно исключительно задачами коммуникации, а именно эмоциональным воздействием, развитием интереса, стимулированием к действию. Недопустимо употребление сленга в официальных ситуациях (объяснение нового материала в строгой части урока, экзамен, общение с администрацией).

– Семантическая точность. Прежде чем включить сленговую единицу в речь, педагог должен точно знать её значение, стилистическую окраску и типичную ситуацию употребления у носителей сленга. Незнание семантики (как в примере с «кринжовым видом») ведёт к коммуникативной неудаче.

– Этическая приемлемость. Категорически недопустимы арготизмы, лексика наркозависимых, вульгарные и инвективные выражения, а также сленгизмы, унижающие достоинство участников коммуникации. «Соблюдение такта» – главное

ограничение, на которое указывают сами студенты.

– Ироническое дистанцирование, а не заискивание. Преподаватель не должен стремиться «говорить как свой». Наиболее продуктивная стратегия – использовать сленг, с интонационными кавычками, демонстрируя, что он владеет языком учащихся, но остаётся носителем иной, более высокой, языковой и интеллектуальной позиции. Заискивание разрушает авторитет.

– Сохранение терминологического ядра. Сленг может использоваться для «упаковки» сложного содержания, эмоциональной разрядки, но не для замены научных терминов. Учитель, сказавший «это уравнение – имба», обязан тут же дать строгое математическое объяснение изучаемого объекта.

Заключение

Подводя итоги, мы можем утверждать, что молодёжный сленг не представляет собой однозначно негативного или позитивного фактора для педагогической коммуникации. Данное явление является сложным и противоречивым, однако при грамотном, рефлексивном и дозированном использовании оно может выступать в качестве эффективного педагогического инструмента. Эмпирические данные свидетельствуют, что большинство преподавателей (93%) уже в той или иной мере используют сленг в своей речи, а большинство студентов (65%) не только не возражают против такого употребления, но и приветствуют его при условии соблюдения такта и коммуникативной целесообразности.

Вместе с тем незнание семантики сленгизмов, их неуместное употребление, нарушение этических норм и, особенно, заискивающая манера «подстраивания» под молодёжь способны нанести серьёзный урон авторитету педагога и снизить эффективность обучения. Следовательно, ключевой вывод настоящего исследования заключается в том, что педагог не должен ни полностью отказываться от сленга, ни бездумно ему подражать. Ему необходимо:

– владеть (по крайней мере, пассивным) знанием актуального сленгового корпуса;

– уметь использовать стратегию педагогической иронии;

– соблюдать принципы дозированности, уместности и этической приемлемости;

– обучать учащихся регистровой гибкости – умению переключаться между разными языковыми кодами в зависимости от ситуации общения.

Данная позиция позволяет превратить молодежный сленг в мост взаимопонимания и инструмент эффективной педагогической коммуникации.

Библиография

1. Милешина Л.В. Особенности молодежного сленга в речи современного школьника // БГЖ. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-molodezhnogo-slenga-v-rechi-sovremennogo-shkolnika
2. Цицкун В.В., Щёкина Д.А. Молодёжный сленг в речи преподавателя: профессиональная необходимость или нарушение речевой культуры педагога // Гуманитарная парадигма. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/molodyozhnyy-sleng-v-rechi-prepodavatelya-professionalnaya-neobhodimost-ili-narushenie-rechevoy-kultury-pedagoga
3. Astakhova N.V., Lebedeva S.V., Denisova V.V. Specificity of youth jargon in individual lexicon // Russian Linguistic Bulletin. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/specificity-of-youth-jargon-in-individual-lexicon
4. Lebedeva S.V., Astakhova N.V. Main features of youth jargon: sychronic analysis // Russian Linguistic Bulletin. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/main-features-of-youth-jargon-sychronic-analysis-1

Features of Using Youth Slang in Teaching Activities

Tat'yana V. Morozova

PhD in Philology,
Associate Professor of the Department
of Russian Philology and Russian as a Foreign Language,
Sevastopol State University,
299053, 33, Universitetskaya str., Sevastopol, Russian Federation;
e-mail: a2424t@yandex.ru

Viktoriya A. Ivan'kovich

Student,
Sevastopol State University,
299053, 33, Universitetskaya str., Sevastopol, Russian Federation;
e-mail: ivankovich_02@mail.ru

Abstract

The article examines the issue of the appropriateness of using youth slang in a teacher's speech. The relevance of the topic is due to the widespread use of slang vocabulary in the everyday communication of students. There is a need to build a productive dialogue between the teacher and the audience. An analysis of theoretical approaches to defining the concepts of slang expressions was carried out, highlighting the key functions of slang (identification, emotional-expressive, compressive, and worldview functions), and word-formation models. Based on the conducted research and empirical data obtained from a survey of teachers at Sevastopol State University, it is demonstrated that the majority of teachers consciously use slang expressions in their speech, while most students note that they have no objections to such usage provided tact and communicative appropriateness are observed. Specific examples of successful and unsuccessful use of slang are provided, illustrating the boundaries of what is permissible in pedagogical practice. It is shown that a complete rejection of slang is as ineffective as mindlessly currying favor with the audience. The study formulates criteria for pedagogically justified use of youth slang: moderation, semantic accuracy, ethical acceptability, ironic distancing, and preservation of the terminological core. Compliance with these principles makes slang an effective tool for mutual understanding and emotional impact without harming the teacher's speech culture.

For citation

Morozova T.V., Ivan'kovich V.A. (2026) Osobennosti ispol'zovaniya molodezhnogo slenga v prepodavatel'skoy deyatel'nosti [Features of Using Youth Slang in Teaching Activities]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 192-199. DOI: 10.34670/AR.2026.26.97.020

Keywords

Youth slang, teaching activities, pedagogical communication, speech culture, jargon, anglicism, word formation, communicative appropriateness, ethical acceptability, educational process.

References

1. Astakhova, N. V., Lebedeva, S. V., & Denisova, V. V. (n.d.). Specificity of youth jargon in individual lexicon. *Russian Linguistic Bulletin*. https://cyberleninka.ru/article/n/specificity-of-youth-jargon-in-individual-lexicon
2. Lebedeva, S. V., & Astakhova, N. V. (n.d.). Main features of youth jargon: Sychronic analysis. *Russian Linguistic Bulletin*. https://cyberleninka.ru/article/n/main-features-of-youth-jargon-sychronic-analysis-1
3. Mileshina, L. V. (n.d.). Osobennosti molodezhnogo slenga v rechi sovremennogo shkolnika [Features of youth slang in the speech of modern schoolchildren]. *BGZh*. https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-molodezhnogo-slenga-v-rechi-sovremennogo-shkolnika
4. Tsitskun, V. V., & Shchekina, D. A. (n.d.). Molodyozhnyy sleng v rechi prepodavatelya: professionalnaya neobkhodimost ili narushenie rechevoy kultury pedagoga [Youth slang in teacher's speech: Professional necessity or violation of teacher's speech culture]. *Humanitarian Paradigm*. https://cyberleninka.ru/article/n/molodyozhnyy-sleng-v-rechi-prepodavatelya-professionalnaya-neobhodimost-ili-narushenie-rechevoy-kultury-pedagoga

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

УДК 004.8:004.42:378.147 **DOI: 10.34670/AR.2026.84.39.022**

ИИ системы как инструментарий автоматизации создания учебных материалов по программированию в подготовке бакалавров прикладной информатики

Секереш Данил Васильевич

Ассистент,
Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова,
295015, Российская Федерация, Симферополь, Учебный переулок, 8;
e-mail: (не указан)

Аннотация

Развитие цифровых технологий и широкое распространение искусственного интеллекта постепенно меняют подход к организации современного образовательного процесса. Сегодня ИИ используется не только в сфере бизнеса или промышленности, но и в обучении, где становится крайне полезным инструментом как для преподавателей, так и для студентов. Особенно актуально это направление в подготовке специалистов в программировании, поскольку создание учебных материалов, практических заданий и примеров кода требует большого количества времени и постоянного обновления содержания таких материалов. В статье рассматриваются возможности применения систем искусственного интеллекта для автоматизации разработки учебных материалов при обучении бакалавров прикладной информатики. Анализируются основные подходы к использованию ИИ при создании методических рекомендаций, лабораторных работ, тестовых заданий и различных учебных сценариев. Отдельное внимание уделяется преимуществам применения подобных технологий в образовательной деятельности для сокращения временных затрат преподавателя, повышения качества учебных материалов и возможности адаптации таких материалов под уровень подготовки студентов. Также рассматривается влияние ИИ-инструментов на эффективность организации учебного процесса. На основе проведённого анализа сделан вывод о том, что технологии искусственного интеллекта способны существенно упростить подготовку учебных курсов и повысить качество обучения программированию.

Для цитирования в научных исследованиях

Секереш Д.В. ИИ системы как инструментарий автоматизации создания учебных материалов по программированию в подготовке бакалавров прикладной информатики // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 200-206. DOI: 10.34670/AR.2026.84.39.022

Ключевые слова

Искусственный интеллект, цифровизация образования, автоматизация обучения, программирование, прикладная информатика, образовательные технологии, генерация учебных материалов, ИИ в образовании, улучшение образовательного процесса, индивидуальный подход к обучению.

Введение

Современный уровень развития цифровых технологий оказывает существенное влияние на систему высшего образования. В условиях стремительного роста объёмов информации и постоянного устаревания профессиональных знаний, преподаватели сталкиваются с необходимостью регулярного обновления учебных материалов. Особенно актуальной данная проблема становится в области подготовки бакалавров прикладной информатики, где технологии и языки программирования быстро эволюционируют и меняются.

Стоит отметить, что традиционные методы подготовки учебных материалов требуют значительных временных затрат со стороны преподавателя. Разработка методических пособий, практических заданий, тестовых вопросов и примеров программного кода нередко занимает значительную часть рабочего времени. В связи с этим возникает необходимость поиска новых инструментов, позволяющих автоматизировать данный процесс.

Одним из перспективных направлений решения данной проблемы является использование систем искусственного интеллекта. Такие системы способны анализировать большие объёмы информации, генерировать текстовые материалы, формировать программный код и создавать разнообразные учебные задания. Также следует отметить, что современные ИИ-инструменты способны адаптировать создаваемые материалы в зависимости от уровня подготовки обучающихся.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения эффективности разработки учебных материалов по программированию и внедрения инновационных технологий в образовательный процесс. Целью данной статьи является анализ возможностей использования систем искусственного интеллекта как инструмента для создания учебных материалов в процессе подготовки бакалавров прикладной информатики.

В последние годы наблюдается активное внедрение технологий искусственного интеллекта в образовательную среду. Интеллектуальные системы используются для анализа учебных данных, персонализации обучения, автоматизации оценки знаний и разработки образовательных ресурсов.

Стоит упомянуть, что цифровая трансформация образования предполагает переход от традиционных методов обучения к более гибким и технологически ориентированным образовательным моделям. В рамках данного процесса особую значимость приобретают интеллектуальные системы, способные выполнять часть задач преподавателя.

В данном контексте искусственный интеллект может выступать не только как средство анализа данных, но и как инструмент генерации образовательного контента. Современные алгоритмы обработки естественного языка позволяют формировать учебные тексты, пояснения к программному коду, примеры решений задач и методические рекомендации.

Кроме того, использование ИИ способствует повышению доступности образовательных материалов. Интеллектуальные системы способны быстро адаптировать учебные материалы под различные уровни сложности, что позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся.

Таким образом, технологии искусственного интеллекта становятся важным элементом современной образовательной инфраструктуры, обеспечивая новые возможности для повышения эффективности учебного процесса.

Автоматизация создания учебных материалов по программированию

Одним из наиболее распространённых направлений практического применения ИИ является генерация примеров программного кода. Преподаватель может формулировать запрос, содержащий описание алгоритмической задачи, после чего система формирует пример реализации на выбранном языке программирования. Например, при изучении базовых алгоритмов сортировки система может автоматически сгенерировать несколько вариантов реализации алгоритма быстрой сортировки на языках Python, Java или C++. Также возможно создание различных вариантов одного и того же алгоритма с различными уровнями оптимизации, что позволяет использовать такие примеры для демонстрации особенностей программной реализации.

Также системы искусственного интеллекта могут применяться для разработки практических заданий и лабораторных работ. На основе заданной темы дисциплины интеллектуальная система способна сформировать перечень задач различного уровня сложности. Например, при изучении объектно-ориентированного программирования можно автоматически создать задания, направленные на реализацию классов, использование наследования или применение полиморфизма. При этом система может генерировать не только формулировку задания, но и тестовые данные, а также примеры корректных решений, которые могут использоваться преподавателем для проверки работ студентов.

Стоит отметить возможность применения ИИ для генерации тестовых заданий. Интеллектуальные системы способны формировать вопросы с множественным выбором, задания на определение ошибок в программном коде или задачи на анализ алгоритмов. Например, система может предложить студенту фрагмент программного кода и сформулировать вопрос, связанный с определением результата его выполнения или выявлением логической ошибки. Также возможно автоматическое создание нескольких вариантов одного и того же теста, что особенно полезно при проведении массовых проверочных работ.

Ещё одним практическим направлением использования искусственного интеллекта является создание пояснительных материалов и комментариев к программному коду. Система может автоматически формировать текстовые объяснения работы алгоритма, описывать структуру программы и пояснять назначение отдельных элементов кода. Подобный подход позволяет использовать ИИ при подготовке лекционных конспектов, учебных пособий и методических материалов.

Стоит упомянуть и возможность использования интеллектуальных систем при разработке учебных проектов. Например, преподаватель может сформулировать описание проектного задания, после чего система предложит возможную структуру программного решения, перечень используемых технологий и пример архитектуры программного продукта. Это позволяет формировать более структурированные задания для проектной работы студентов.

Таким образом, практическое применение систем искусственного интеллекта в процессе подготовки учебных материалов по программированию включает генерацию программного кода, разработку практических заданий, создание тестовых вопросов, формирование пояснительных материалов и поддержку проектной деятельности студентов. Использование подобных инструментов позволяет существенно расширить возможности преподавателя при разработке образовательного контента и обеспечивает более гибкую организацию учебного процесса.

Педагогические преимущества применения ИИ-инструментов

Использование систем искусственного интеллекта в процессе разработки учебных материалов обладает рядом педагогических преимуществ.

Прежде всего стоит отметить повышение эффективности работы преподавателя. Автоматизация рутинных задач позволяет сократить время, затрачиваемое на подготовку учебных материалов. В результате преподаватель получает возможность уделять больше внимания методическим аспектам обучения и работе со студентами.

Также следует упомянуть возможность персонализации образовательного процесса. Интеллектуальные системы способны генерировать задания различного уровня сложности, что позволяет адаптировать учебные материалы под уровень подготовки обучающихся.

Кроме того, использование ИИ способствует повышению вариативности учебных заданий. Система может генерировать большое количество уникальных задач, что снижает вероятность списывания и способствует развитию самостоятельного мышления студентов.

Стоит отметить и возможность оперативного обновления учебных материалов. При появлении новых технологий или изменений в языках программирования преподаватель может быстро адаптировать учебный контент с помощью интеллектуальных инструментов.

Также применение ИИ-инструментов способствует развитию цифровых компетенций преподавателей и студентов. Работа с современными интеллектуальными системами формирует навыки взаимодействия с цифровыми технологиями и способствует подготовке специалистов, способных эффективно работать в условиях цифровой экономики.

Ограничения и проблемы использования ИИ в образовательном процессе

Несмотря на значительные возможности систем искусственного интеллекта при разработке учебных материалов, их использование в образовательной практике связано с рядом методических и организационных ограничений.

Прежде всего стоит отметить необходимость экспертной проверки генерируемого контента. Интеллектуальные системы способны формировать программный код, задания и пояснительные тексты, однако полученные материалы не всегда полностью соответствуют педагогическим задачам дисциплины. В отдельных случаях могут возникать неточности в алгоритмах, некорректные формулировки заданий или избыточная сложность предлагаемых примеров. В связи с этим материалы, созданные с использованием ИИ, должны проходить предварительную проверку со стороны преподавателя.

Также важным аспектом является проблема педагогической адаптации генерируемых материалов. Интеллектуальная система ориентируется преимущественно на статистические закономерности в обучающих данных, тогда как учебный процесс требует учёта дидактических принципов, логики изложения учебного курса и последовательности формирования профессиональных компетенций. По этой причине материалы, создаваемые при помощи ИИ, должны интегрироваться в структуру дисциплины с учётом целей обучения и уровня подготовки студентов.

Отдельного внимания заслуживает вопрос академической добросовестности. Расширение доступа к интеллектуальным системам может способствовать тому, что студенты будут использовать аналогичные инструменты для автоматического выполнения учебных заданий. В

подобных условиях возрастает необходимость разработки таких форм контроля знаний, которые ориентированы не только на получение конечного результата, но и на понимание процесса решения задачи, анализ программного кода и умение объяснять принятые алгоритмические решения.

Кроме того, использование ИИ в образовательном процессе требует формирования у студентов навыков критического анализа информации, получаемой от интеллектуальных систем. Будущие специалисты в области информационных технологий должны уметь оценивать корректность предлагаемых решений, выявлять возможные ошибки и понимать ограничения автоматизированных инструментов. Таким образом, применение систем искусственного интеллекта в обучении программированию должно рассматриваться как вспомогательное средство, требующее педагогического сопровождения и методического контроля.

Заключение

Проведённое исследование показало, что системы искусственного интеллекта обладают значительным потенциалом в качестве инструмента автоматизации создания учебных материалов при подготовке бакалавров прикладной информатики. Практическое применение подобных технологий позволяет использовать интеллектуальные алгоритмы для генерации примеров программного кода, разработки практических и лабораторных заданий, формирования тестовых вопросов, а также подготовки пояснительных материалов к учебному контенту.

Стоит отметить, что использование ИИ-инструментов позволяет расширить возможности преподавателя при проектировании образовательных курсов по программированию. Интеллектуальные системы могут выступать средством поддержки разработки учебных материалов, позволяя быстро формировать различные варианты заданий, примеров и учебных сценариев. Также такие технологии могут использоваться при подготовке учебных проектов и создании методических материалов, сопровождающих изучение алгоритмов и программных технологий.

Вместе с тем применение систем искусственного интеллекта требует внимательного педагогического сопровождения. Генерируемые материалы должны проходить экспертную проверку и адаптацию с учётом целей обучения и структуры учебной дисциплины. Кроме того, важно формировать у студентов навыки критического анализа решений, получаемых с использованием интеллектуальных систем.

Таким образом, интеграция технологий искусственного интеллекта в процесс разработки учебных материалов по программированию представляет собой перспективное направление развития цифрового образования. Использование подобных инструментов способствует расширению методических возможностей преподавателя и формированию современной образовательной среды, ориентированной на подготовку специалистов в области прикладной информатики.

Библиография

1. Амангельдинова Б.И., Балмагамбетова Ж.Т. Место цифровых образовательных технологий в методическом инструментарии современного учителя // Вестник науки. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-tsifrovyh-obrazovatelnyh-tehnologiy-v-metodicheskom-instrumentarii-sovremennogo-uchitelya
2. Амиров Р.А., Билалова У.М. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования // Управленческое консультирование. 2020. № 3. С. 80-88. DOI: 10.22394/1726-1139-2020-3-80-88.

3. Котлярова И.О. Технологии искусственного интеллекта в образовании // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2022. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovanii-2
4. Рудинский И.Д., Пугачева Н.С. Автоматизация процесса разработки учебно-методической документации // Вестник науки и образования Северо-Запада России. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/avtomatizatsiya-protsessa-razrabotki-uchebno-metodicheskoy-dokumentatsii
5. Ярцева Е.Я. Интеграция искусственного интеллекта в образование // Проблемы современного педагогического образования. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovanie

AI Systems as a Toolkit for Automating the Creation of Programming Educational Materials in the Training of Bachelors of Applied Informatics

Danil V. Sekeresh

Assistant,
Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov,
295015, 8, Uchebnyy Lane, Simferopol, Russian Federation;
e-mail: Sekeresh@mail.ru

Abstract

The development of digital technologies and the widespread use of artificial intelligence are gradually changing the approach to organizing the modern educational process. Today, AI is used not only in business or industry, but also in education, where it is becoming an extremely useful tool for both teachers and students. This direction is particularly relevant in the training of programming specialists, since the creation of educational materials, practical tasks and code examples requires a lot of time and constant updating of the content of such materials. The article examines the possibilities of using artificial intelligence systems to automate the development of educational materials in the training of bachelors of applied informatics. The main approaches to the use of AI in the creation of methodological recommendations, laboratory works, test tasks and various educational scenarios are analyzed. Special attention is paid to the advantages of using such technologies in educational activities to reduce the teacher‘s time, improve the quality of educational materials and the possibility of adapting such materials to the level of students’ training. The influence of AI tools on the effectiveness of the organization of the educational process is also considered. Based on the analysis, it is concluded that artificial intelligence technologies can significantly simplify the preparation of training courses and improve the quality of programming education.

For citation

Sekeresh D.V. (2026) AI sistemy kak instrumentariy avtomatizatsii sozdaniya uchebnykh materialov po programmirovaniyu v podgotovke bakalavrov prikladnoy informatiki [AI Systems as a Toolkit for Automating the Creation of Programming Educational Materials in the Training of Bachelors of Applied Informatics]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 200-206. DOI: 10.34670/AR.2026.84.39.022

Keywords

Artificial intelligence, digitalization of education, automation of learning, programming, applied informatics, educational technologies, generation of educational materials, AI in education, improvement of the educational process, individual approach to learning.

References

1. Amangeldinova, B. I., & Balmagambetova, Z. T. (n.d.). Mesto tsifrovykh obrazovatelnykh tekhnologiy v metodicheskom instrumentarii sovremennogo uchitelya [The place of digital educational technologies in the methodological toolkit of a modern teacher]. *Bulletin of Science*. https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-tsifrovyh-obrazovatelnyh-tehnologiy-v-metodicheskom-instrumentarii-sovremennogo-uchitelya
2. Amirov, R. A., & Bilalova, U. M. (2020). Perspektivy vnedreniya tekhnologiy iskusstvennogo intellekta v sfere vysshego obrazovaniya [Prospects for the introduction of artificial intelligence technologies in higher education]. *Administrative Consulting*, (3), 80-88. https://doi.org/10.22394/1726-1139-2020-3-80-88
3. Kotlyarova, I. O. (2022). Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obrazovanii [Artificial intelligence technologies in education]. *Bulletin of SUSU. Series: Education. Pedagogical Sciences*. https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovanii-2
4. Rudinsky, I. D., & Pugacheva, N. S. (n.d.). Avtomatizatsiya protsessa razrabotki uchebno-metodicheskoy dokumentatsii [Automation of the process of developing educational and methodological documentation]. *Bulletin of Science and Education of Northwestern Russia*. https://cyberleninka.ru/article/n/avtomatizatsiya-protsessa-razrabotki-uchebno-metodicheskoy-dokumentatsii
5. Yartseva, E. Y. (n.d.). Integratsiya iskusstvennogo intellekta v obrazovanie [Integration of artificial intelligence into education]. *Problems of Modern Pedagogical Education*. https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovanie

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

УДК 37. 015. 3 **DOI: 10.34670/AR.2026.28.29.023**

Основные подходы к процессу воспитания в современных условиях общеобразовательной системы

Урусова Мадина Ибрагимовна

Кандидат экономических наук, доцент,
Кабардино-Балкарский государственный
аграрный университет им. В.М. Кокова,
360030, Российская Федерация, Нальчик, пр. Ленина, 1в;
e-mail: kasanai46@mail.ru

Аннотация

В статье рассматриваются основные подходы к образованию и воспитанию учащихся в современных условиях. Автор отмечает, что воспитание личности в период обучения в учреждениях профессионального образования и воспитания является важным этапом развития личности, в результате которого формируется система идей, идеалов, мировоззрение, морально -этические принципы. В период обучения в учреждениях профессионального образования и воспитания происходит становление человека как личности, и в этот период наиболее вероятно осознание собственного поведения и выбор жизненных ориентиров. Поэтому важно достичь высокого уровня качества профессионального образования, ориентированного на развитие личности в современном обществе. Не ставя перед собой задачу выявить все компоненты и все аспекты деятельностного подхода в образовании, автор подчёркивает, что в реальной образовательной практике как мотивационно - потребностный, процессуальный, так и содержательный аспекты деятельности реализуются целостно, с учётом конкретных личностных особенностей. В статье отмечается, что современный учитель не может выполнить свою задачу, прежде всего, не воспитав у подрастающего поколения уважения к традициям, языкам и культурам своих народов, не обратившись к народной педагогике.

Для цитирования в научных исследованиях

Урусова М.И. Основные подходы к процессу воспитания в современных условиях общеобразовательной системы // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 207-212. DOI: 10.34670/AR.2026.28.29.023

Ключевые слова

Образование, воспитание, традиционные принципы, основные подходы, личностно - ориентированный, культурно-теоретический.

Введение

Традиционные принципы и методы образования, существовавшие в советской России, сегодня нуждаются не только в модификации корректировке, но и в поиске новых путей их развития и реализации в обновленной России. В условиях перехода к рыночной экономике практически нет ни одной сферы жизни или производства, которую не нужно было бы выводить из кризиса. Поэтому внимание общества всё больше приковывается к интеллигентным личностям, творческим, конкурентоспособным, мобильным, способным к постоянному творческому саморазвитию [Конасова, 2006].

В современной педагогике выделяют следующие основные подходы к образованию:

- личностно-ориентированный;
- деятельностный (активность личности);
- культурно-теоретический;
- ценностный;
- личностно -ориентированный.

Основное содержание

Личностно -ориентированный подход является наиболее методологически развитым в теории обучения (Р. Штайнер; М. Монтессори; И.С. Якиманская). В качестве условия личностно -ориентированного образования в качестве общего принципа принимается некая конечная цель, т.е. идеальная модель личности. Все остальные компоненты образовательной системы, их функционирование и условия для саморазвития проектируются и реализуются с учётом заданного конечного результата.

Это не означает, что личность и её идеальная модель не учитываются в других теориях и структурах системы образования. Также что необходимо отметить, что указанное не является единсвенным критерием, отличающий личностно-ориентированные подходы в образовании. Он является характерной чертой прогрессивных образовательных систем, таких как вальдорфские школы, Ш.Френе и М.Монтессори и их многочисленных последователей в России и во всем мире.

Деятельностный (личностно -деятельностный) подход (С.Я. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Н.К. Платонов, В.В. Давыдов). Данный подход реализует идею о том, что развитие личности происходит в деятельности. При этом деятельность рассматривается через "систему компонентов: потребности, мотивы, действия, условия, операции и результаты" [Байкова, Гребенкина, Еремкина, 2004].

Не ставя перед собой задачу выявить все компоненты и все аспекты деятельностного подхода в образовании, подчеркнём, что в реальной образовательной практике как мотивационно - потребностный, процессуальный, так и содержательный аспекты деятельности реализуются целостно, с учётом конкретных личностных особенностей. Поэтому именно деятельностно -индивидуальный или индивидуально -деятельностный подход как в образовании, так и в обучении является более эффективным как для развития теории образования, так и для совершенствования образовательной практики.

Культурологический подход (В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, В.И. Андреев). Базовой основой образовательного процесса при реализации данного подхода является обращение к русской культуре и этническим традициям. Культурное воспитание подрастающего поколения немыслимо без учёта психологического склада каждого этноса, его традиций, обычаев, обрядов

и праздников. Решение воспитательных задач школьников невозможно без опоры на духовно - нравственные ценности народа, такие как групповое сознание, бережное отношение к исторической памяти предыдущих поколений, душевная щедрость, религиозность, эмоционально-чувственное отношение к жизни и т.д." [Бондаревская, 2009].

Культурологический подход к образованию акцентирует внимание педагогов на том, что базовой основой образовательного процесса стала русская культура, национальные традиции и народная педагогика. Этот подход является высокоэффективным и, по сути, центральной идеей в развитии этнопедагогики. В последние годы этнопедагогика стала предметом самого глубокого и тщательного исследования в работах многих учёных, в том числе Г.Н. Волкова, Б.Е. Осовского, К.Ш. Ахильярова. Народная мудрость, традиции, фольклор, обряды, народные игры – все это очень эффективные средства воспитания в людях грубости, гуманности и справедливости [Власова, 2000].

Современный учитель не может выполнить свою задачу, прежде всего, не воспитав у подрастающего поколения уважения к традициям, языкам и культурам своих народов, не обратившись к народной педагогике. Многовековой опыт народной педагогики показывает, что проблема культуры общения между народами, вопрос преемственности в цепи взаимосвязей между прошлым и настоящим, уважение и бережное отношение к народной мудрости имеют свои корни в народной педагогике [Кузнецов, 2013].

Как уже отмечалось, воспитание человека культуры во всех его аспектах и направлениях в современных условиях практически невозможно без учёта психологического склада соответствующих этнических групп.

Ценностный подход к образованию делает акцент на ценностях, среди которых молодёжь чаще всего называет стремление к истине, социальную справедливость, честность и достоинство, здоровье своё и других, доброжелательность и человечность, готовность помогать друг другу, уважение к талантам и инакомыслию.

Если наше образование направлено в эпицентр ценностных ориентаций саморазвивающейся личности, то есть если наши воспитанники ориентируются на ценности человека, труда, мира, свободы, совести, справедливости, добра, истины и красоты есть. Для того чтобы наши воспитанники руководствовались в своих действиях и поступках общечеловеческими ценностями, мы приобщаем подрастающее поколение к гуманитарной педагогике, а самих воспитанников – к общечеловеческим идеалам и ценностям (В.И. Андреев, И.А. Зимняя, Н.Д. Никандров) [Зимина, 2002]. Однако сегодня, наряду с несомненными достижениями в понимании общечеловеческих ценностей, имеющих особое значение для воспитания школьников, существуют и следующие барьеры в их формировании, которые особенно ярко проявляются в условиях рыночных отношений.

Современное образование и воспитание невозможно представить без гуманистического подхода, ориентации на человека как такового, уважения человеческого достоинства и создания условий, необходимых для свободного развития человеческой личности. Гуманистический подход в образовании (древнегреческий мыслитель и гуманист эпохи Возрождения Аммонашвили) отражает систему идей о том, что человек, образованный человек, является высшей ценностью, имеет право на существование, счастье и жизнь, достойную человека. Поэтому в гуманитарной педагогике приоритетными являются права и свободы ребёнка, его свободное и творческое развитие и саморазвитие.

Такой подход в образовании ориентирован на то, что система человеческих отношений на уровне "педагог–ученик" основана на взаимном уважении, справедливости и любви" [Лазарев, 2002]. Гуманизм должен стать универсальной гуманистической ценностью, без опоры на

которую трудно представить себе образование, справедливое, свободное и открытое для внешнего мира. Иными словами, гуманистический подход к образованию, с одной стороны, основан на гуманистическом мировоззрении, а с другой – ориентирован на целенаправленное формирование гуманистического мировоззрения у учащегося. В то же время этот подход ориентирует педагогов/воспитателей на формирование гуманистических отношений между учащимися, взаимного уважения, справедливости и честности.

Гуманизм предполагает гуманное отношение к природе, которое наиболее эффективно реализуется через экологическое образование и воспитание. Ценностно -ориентированная гуманистическая парадигма требует анализа и глубокого понимания таких диаметрально противоположных понятий, как жизнь и смерть, честность и ложь, доброжелательность и агрессия, любовь и ненависть.

В свете гуманистической парадигмы важно создать реалистичные педагогические условия обучения и воспитания, чтобы маятник ценностей и ценностных ориентаций педагогов и учащихся постепенно смещался в сторону истинно человеческих качеств, чтобы реальные образовательные ситуации создавали возможности для личностного понимания, роста и развития личности [Качалова, 2001]. А это требует смещения педагогических ценностей в сторону культуры педагогического общения, диалога и творческого самовыражения как преподавателей, так и студентов. При этом речь идет не об отрицании традиционных форм и методов педагогической деятельности учителя, а о смене приоритетов, о качестве и саморазвитии функционирования образовательной системы Личностно -ориентированный подход к образованию, возникший в начале XXI века, рассматривает человека как главное действующее лицо.

Когда мы ставим человека в центр наших ценностей, мы естественно следуем русской традиции, наиболее полно и точно сформулированной Н.А. Бердяевым: "Воистину, в центре мира стоит человек, и судьба человека определяет судьбу мира, через него и для него" [Зеер, Хасанова, 2003]. Концепция воспитания – это "совокупность идей и принципов воспитательной деятельности, определяющих цель, содержание, позицию и способы взаимодействия воспитателя и воспитуемого в воспитательном процессе" [Аналитический отчёт воспитательного отдела ФМОиСГК, 2017]. Обоснование цели воспитания невозможно без учёта особенностей социально-педагогической ситуации, её порождающей. В современной ситуации необходима не только демократизация и модернизация образовательного процесса, но и реализация общечеловеческих нравственных ценностей, определяемых жизнью: совести, добра, справедливости, милосердия, духовности и человеческого достоинства. Процесс обновления современной школы – болезненный и трудный. С одной стороны, ученики стали равнодушны к учёбе, не обращая внимания на атмосферу беспорядка, апатии и коллективной деятельности. С другой стороны, многие школьники начинают понимать, что в условиях рыночной экономики могут процветать вечные общечеловеческие ценности, в частности знания, предпринимательство, профессионализм и культура [Болдырев, 1984].

Заключение

Таким образом, современная социально -педагогическая ситуация в России ставит задачу воспитания человека в обществе, формирования типов личности взамен традиционных образовательных норм.

В условиях цифровой культуры процесс формирования и социализации личности сложен и неоднозначен. От того, какие ценности, модели поведения и навыки будут сформированы у

детей, зависит их дальнейшее социальное и культурное развитие. Цифровые технологии являются не просто инструментом для решения прикладных задач, но и во многом меняют жизнедеятельность современных людей, определяя их образ и стиль жизни.

Вопрос влияния цифровых технологий на развитие личности и образование является одним из самых сложных и актуальных. Наиболее ярким проявлением коммуникативного обмена в интернете являются социальные сети.

Библиография

1. Аналитический отчёт воспитательного отдела факультета международных отношений и социально-гуманитарных коммуникаций института социального образования за 2017/2018 учебный год, Екатеринбург, 2017. URL: https://uspu.ru/institutes/isobr/fmoisgk/ped_work/ (дата обращения: 05.05.2018).
2. Байкова Л.А. Система деятельности педагога – воспитателя: методические рекомендации / Л.А. Байкова, Л. К. Гребенкина, О. В. Еремкина. – Москва: Педагогический поиск, 2004. № 4. 37 с.
3. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов на Дону: РПУ, 2009. 352 с.
4. Болдырев Н.И. Методика воспитательной работы в школе. М., 1984.
5. Власова Н.М. Руководство по управлению школой: рекомендации руководителю. Москва: ИНФА-М, 2000. 300 с.
6. Зимина М.Н. Педагоги и родители: некоторые условия взаимопонимания и взаимодействия: рекомендации для педагогов. Москва: Директор школы. 2002. № 4. 14 с.
7. Зеер Э.Ф., Хасанова И.И. Социально-профессиональное воспитание в вузе: практико-ориетир. Монография. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 158 с.
8. Кузнецов А.А. Новый закон об образовании и развитие школьных образовательных стандартов. Стандарты и мониторинг в образовании: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Центр «Педагогический поиск», 2013. 8 с.
9. Качалова Л.П. Педагогические технологии. Шадринск, 2001. С. 149.
10. Конасова Н.Ю. Новые формы оценивания образовательных результатов учащихся: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: КАРО, 2006. 112 с.
11. Лазарев В.С.Системное развитие школы: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Педагогическое общество России, 2002. 250 с.

Basic Approaches to the Process of Education in Modern Conditions of the General Education System

Madina I. Urusova

PhD in Economics, Associate Professor,
Kabardino-Balkarian State Agricultural University named after V.M. Kokov,
360030, 1v, Lenin ave., Nalchik, Russian Federation;
e-mail: kasanai46@mail.ru

Abstract

The article examines the main approaches to the education and upbringing of students in modern conditions. The author notes that the upbringing of an individual during the period of study in vocational education and training institutions is an important stage of personal development, which results in the formation of a system of ideas, ideals, worldview, and moral and ethical principles. During the period of study in vocational education and training institutions, a person's development as an individual takes place, and during this period, awareness of one's own behavior and the choice

of life guidelines are most likely to occur. Therefore, it is important to achieve a high level of quality of vocational education focused on personal development in modern society. Without setting the goal of identifying all components and all aspects of the activity-based approach in education, the author emphasizes that in real educational practice, the motivational-need, procedural, and content aspects of activity are implemented holistically, taking into account specific personal characteristics. The article notes that a modern teacher cannot fulfill their task without first instilling in the younger generation respect for the traditions, languages and cultures of their peoples, without turning to folk pedagogy.

For citation

Urusova M.I. (2026) Osnovnyye podkhody k protsessu vospitaniya v sovremennykh usloviyakh obshcheobrazovatel'noy sistemy [Basic Approaches to the Process of Education in Modern Conditions of the General Education System]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 207-212. DOI: 10.34670/AR.2026.28.29.023

Keywords

Education, upbringing, traditional principles, basic approaches, person-oriented, cultural-theoretical.

References

1. Analiticheskiy otchet vospitatel'nogo otdela fakul'teta mezhdunarodnykh otnosheniy i sotsial'no-gumanitarnykh kommunikatsiy instituta sotsial'nogo obrazovaniya za 2017/2018 uchebnyy god [Analytical Report of the Educational Department of the Faculty of International Relations and Social Sciences and Humanities Communications of the Institute of Social Education for the 2017/2018 Academic Year]. (2017). Yekaterinburg. Available at: https://uspu.ru/institutes/isobr/fmoisgk/ped_work/ (Accessed: 05 May 2018).
2. Baykova L.A., Grebenkina L.K., Yeremkina O.V. (2004). Sistema deyatel'nosti pedagoga – vospitatelya: metodicheskiye rekomendatsii [System of Activity of the Teacher-Educator: Methodological Recommendations]. *Moscow: Pedagogicheskiy poisk*, 4. 37 p.
3. Bondarevskaya E.V. (2009). *Teoriya i praktika lichnostno-oriyentirovannogo obrazovaniya* [Theory and Practice of Personality-Oriented Education]. Rostov-on-Don: RPU. 352 p.
4. Boldyrev N.I. (1984). *Metodika vospitatel'noy raboty v shkole* [Methods of Educational Work at School]. Moscow.
5. Vlasova N.M. (2000). *Rukovodstvo po upravleniyu shkoloy: rekomendatsii rukovoditelyu* [School Management Guide: Recommendations for the Headteacher]. Moscow: INFRA-M. 300 p.
6. Zimina M.N. (2002). Pedagogi i roditeli: nekotoryye usloviya vzaimoponimaniya i vzaimodeystviya: rekomendatsii dlya pedagogov [Teachers and Parents: Some Conditions for Mutual Understanding and Interaction: Recommendations for Teachers]. *Moscow: Direktor shkoly*, 4. 14 p.
7. Zeer E.F., Khasanova I.I. (2003). *Sotsial'no-professional'noye vospitaniye v vuze: praktiko-oriyentirovannaya monografiya* [Social and Professional Education at University: A Practice-Oriented Monograph]. Yekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University Publishing House. 158 p.
8. Kuznetsov A.A. (2013). Novyy zakon ob obrazovanii i razvitiye shkol'nykh obrazovatel'nykh standartov [The New Education Law and the Development of School Educational Standards]. In *Standarty i monitoring v obrazovanii: uchebnoye posobiye dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy [Standards and Monitoring in Education: A Textbook for University Students]* (p. 8). Moscow: Tsentr "Pedagogicheskiy poisk".
9. Kachalova L.P. (2001). *Pedagogicheskiye tekhnologii* [Pedagogical Technologies] (p. 149). Shadrinsk.
10. Konasova N.Yu. (2006). *Novyye formy otsenivaniya obrazovatel'nykh rezul'tatov uchashchikhsya: uchebno-metodicheskoye posobiye* [New Forms of Assessing Students' Educational Outcomes: A Teaching Aid]. Saint Petersburg: KARO. 112 p.
11. Lazarev V.S. (2002). *Sistemnoye razvitiye shkoly: uchebnoye posobiye dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy* [Systemic Development of the School: A Textbook for University Students]. Moscow: Pedagogicheskoye obshchestvo Rossii. 250 p.

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

УДК: 372.881.1:004.9 **DOI: 10.34670/AR.2026.28.52.004**

Критерии отбора содержания проектной деятельности на уроках РКИ в школах Узбекистана

Веч Олеся Ярославна

Педагог дополнительного образования,
Центр довузовской подготовки
иностранных граждан по русскому языку,
соискатель,
Московский педагогический государственный университет,
119435, Российская Федерация, Москва, ул. Малая Пироговская, 1, стр. 1;
e-mail: oya.vech@mpgu.su

Аннотация

В статье анализируются социолингвистические и методические предпосылки разработки новых методов и средств обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в школах Узбекистана и создания соответствующего комплекса учебно-методических материалов. Обосновывается необходимость использования проектной деятельности как способа формирования лингвокультурной компетенции узбекских учащихся в условиях ограниченной языковой среды. Описывается структура и содержание лингвокультурной компетенции, анализируется ее роль в процессе межкультурной коммуникации и возможность формирования с помощью проектной деятельности на уроках РКИ. Общие принципы проектного метода уточняются с учетом специфики преподавания русского языка в узбекских школах, на основе полученных данных разрабатываются критерии, по которым рекомендуется отбирать темы для проектной деятельности узбекских школьников на уроках РКИ.

Для цитирования в научных исследованиях

Веч О.Я. Критерии отбора содержания проектной деятельности на уроках РКИ в школах Узбекистана // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 213-226. DOI: 10.34670/AR.2026.28.52.004

Ключевые слова

Лингвокультурная компетенция, проектная деятельность, русский как иностранный, школы Узбекистана.

Введение

В настоящее время обучение русскому языку как иностранному (далее -РКИ) в странах СНГ характеризуется активным поиском новых методов и подходов. Во многом это связано со сменой социолингвистической ситуации, которую можно охарактеризовать как переход от двуязычия, где русский язык имел статус доминирующего, к двуязычию, где статус доминирующего перешел к национальному языку, а русский язык продолжает использоваться в качестве средства межнационального общения. Подобная социолингвистическая ситуация типична и для Республики Узбекистан, где к настоящему моменту назрела необходимость обучения школьников русскому языку по новым современным стандартам.

Применявшаяся прежде методика преподавания русского языка была актуальна, когда русский язык наряду с узбекским активно использовался в образовании, средствах массовой информации, официальном документообороте и бытовом общении. Русская речь окружала детей с ранних лет, и это оказывало положительное влияние на успешность овладения языком в школе, даже если семья не была русскоязычной. Однако за последние десятилетия ситуация изменилась. Русский язык постепенно утрачивает свои позиции во многих ситуациях и сферах общения, а влияние русской языковой и культурной среды вне школы ослабевает. Хотя русский язык является обязательным к изучению во всех узбекских школах, на его освоение выделено всего 68 часов в течение учебного года (то есть 2 урока в неделю).

Ограниченное влияние русской языковой и культурной среды, особенно для детей, проживающих в небольших населенных пунктах Республики Узбекистан, приводит к трудностям формирования у школьников, изучающих русский язык, полноценной коммуникативной компетентности. Методика обучения русскому языку в Узбекистане была рассчитана в большей степени на детей, хотя бы в некоторой степени владеющих русским языком, и ориентировалась скорее на выработку навыков чтения и грамотного письма, чем на развитие устных видов речевой деятельности. Современная лингводидактика, в соответствии с общемировыми тенденциями, определяет новую цель: от овладения учащимися иностранным языком к овладению иноязычной коммуникативной компетентностью. Это означает формирование нового типа языковой личности, готовность которой к осуществлению коммуникации с носителями другого языка заключается не только в сформированности теоретических знаний о системе языка и владении практическими речевыми навыками, но и в освоении иноязычного социокультурного контекста. Это означает готовность правильно воспринимать коммуникативные намерения собеседника, учитывать особенности его культуры и менталитета, выстраивать на этой основе правильную коммуникативную стратегию, относиться с интересом и уважением к традициям и ценностям иноязычной культуры. Правильное речевое поведение учащихся формируется на уроке с помощью знаний о нормах и правилах речевого этикета, актуальной информации о стране изучаемого языка, но прежде всего – через активную речевую деятельность, для которой необходимо создать специальные учебно-методические и педагогические условия.

Тезис о необходимости формирования лингвокультурного аспекта коммуникативной компетентности учащихся через деятельность, осуществляемую на иностранном языке, был обоснован в рамках коммуникативно-деятельностного подхода в обучении иностранным языкам. Содержательное наполнение этой деятельности определяется с помощью положений компетентностного и культурологического подходов, являющихся базовыми для современного российского образования. А необходимость учета специфики методов преподавания, принятых

в определенной национальной школе, опирается на положения национально ориентированного подхода.

Перечисленные выше факты свидетельствуют о необходимости поиска новых, более эффективных методов преподавания русского языка как иностранного в Республике Узбекистан и создания на их базе учебно-методических материалов, которые будут: а) соответствовать современным требованиям к межкультурной коммуникации; б) ориентироваться на речевые потребности не детей-билингвов, а детей-инофонов; в) компенсировать отсутствие русской языковой и культурной среды в той мере, какая необходима для достижения учебных целей; г) задействовать актуальные образовательные технологии, в том числе – технологию проектной деятельности; д) решать задачи формирования русскоязычной лингвокультурной компетенции узбекских школьников в рамках общей коммуникативной компетентности.

Целью настоящего исследования стало определение лингвокультурного содержания новых учебников по РКИ для школ Узбекистана в части проектной деятельности. Для достижения поставленной цели было необходимо решить ряд задач, а именно: 1) определить специфику обучения РКИ в школах Узбекистана с учетом традиций преподавания русского языка, современных тенденций в российской и национальной лингвометодики и актуальной социолингвистической ситуации в регионе; 2) сформулировать определение лингвокультурной компетенции как составной части коммуникативной компетентности, формируемой на уроках РКИ в зарубежной школе, и определить содержание данной компетенции на когнитивном, операционном и аксиологическом уровнях; 3) выявить критерии отбора материала, соответствующие специфике обучения РКИ в школах Узбекистана, общим требованиям к проектной деятельности, а также запросу на формирование лингвокультурной компетенции узбекских учащихся на уроках русского языка; 4) разработать перечень рекомендованных тем для проектной деятельности на уроках РКИ в школах Узбекистана. Необходимость решения указанных задач определила актуальность исследования.

Методы и материалы

В исследовании применены положения а) коммуникативно-деятельностного подхода, утверждающего взаимосвязь видов речевой деятельности и необходимость равноценного формирования всех составляющих коммуникативной компетентности: языковой, речевой и социокультурной; б) компетентностного подхода, определяющего структуру и содержание современного образовательного процесса; в) культурологического подхода, определяющего культуросозидающую и ценностно-формирующую функцию обучения русскому языку; г) национально ориентированного подхода, предполагающего учет родного языка, культуры, менталитета учащихся, а также национальных образовательных традиций, при создании педагогических и методических условий обучения русскому языку в зарубежных школах.

В качестве ведущих методов исследования выступили: анализ литературы по теории и методике проектной деятельности, теории и методике преподавания РКИ, в том числе – детского модуля РКИ; включенное наблюдение образовательного процесса без организации педагогического эксперимента в школах г. Ферганы (Республика Узбекистан); обработка и систематизация теоретических данных, полученных в результате анализа литературы, и эмпирических данных, полученных в ходе наблюдения за практической реализацией проектной деятельности. В качестве дополнительных использовались сопоставительный метод (при сравнении методов и средств обучения русскому языку в России и Узбекистане) и метод

экстраполяции (при проецировании общих положений педагогических подходов на область конкретной методической проблемы).

Материалом для исследования стало содержание проектных уроков в линейке учебно-методических материалов по русскому языку как иностранному для школ с узбекским и другими языками обучения [Веч, Ардатова, Юлдашева, 2022a; Веч, Иванцова, Юлдашева, 2022b; Саматова, 2022], и разработанных творческим коллективом авторов из 28 человек, в состав которого вошли преподаватели старейшего педагогического вуза России – Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена и учителя-практики из Республики Узбекистан. Координацию проекта осуществляли с российской стороны – Министерство просвещения РФ, с узбекской – Министерство народного образования Республики Узбекистан. Помимо учебников по РКИ для 2 – 11 классов узбекских школ, в линейку вошли Учебная программа общего среднего образования по предмету «Русский язык как иностранный» и сопровождающие каждый учебник методические руководства для педагогов. По замыслу авторов, проектные уроки в каждом учебнике логически завершают большие тематические блоки. В течение года предполагается проведение минимум двух проектов, предусмотренных программой в учебные часы, а также – по желанию педагогов – дополнительных проектов в качестве дополнительной внеурочной деятельности.

Основная часть

Вопрос о разграничении методов преподавания РКИ во взрослой и детской аудитории в последние годы находится в фокусе внимания многих отечественных исследователей, как в связи с возросшим числом детей-инофонов в российских школах (дети из семей мигрантов и семей, недавно получивших российское гражданство), так и в связи с заявленной на государственном уровне необходимостью продвижения русского языка и культуры в странах ближнего зарубежья. В этой связи особенно актуальными стали вопросы преподавания русского языка в школах стран СНГ.

До 1990-х гг. эти страны входили в состав СССР как национальные республики, и большинство детей росло, во-первых, в ситуации двуязычия (билингвизма), а во-вторых, в условиях единой для всего государства системы образования. Сегодня в этих странах становится все больше детей, которые не только не говорят по-русски, но и редко могут услышать русскую речь. Изучать русский язык они начинают только в школе. Преподаватели, как правило, также не являются носителями русского языка, при этом обучение часто осуществляется на родном языке учеников. В такой ситуации ведущими становятся грамматико-переводной и грамматико-сопоставительный методы, среди минусов которых следует отметить приоритет языковой теории над практикой овладения речью, низкий уровень мотивации учащихся, устаревшие учебные задания, нацеленные на заучивание слов и выполнение тренировочных упражнений. В учебниках по РКИ, которые издавались после 1990-х гг., темы уроков и подобранные к ним тексты отражают новые реалии: в них уделяется меньше внимания России и больше – родной стране учащихся, поэтому дети очень слабо воспринимают социальный и культурный контекст, в котором существует современный носитель русского языка.

Существует и другое направление в методике обучения детей-инофонов, которое рекомендует не отказываться полностью от опыта обучения детей-билингвов и ориентироваться на прямые методы обучения, аргументируя это тем, что они ближе к естественному способу

овладения языком в детском возрасте. Однако здесь возникает следующая проблема: в естественных условиях ребёнок сначала осваивает устную речь и только потом — чтение и письмо, а в процессе изучения русского языка в школе овладение письменной и устной речью происходит одновременно. В таких учебниках большее внимание уделяется различным способам словообразования, меньшее — грамматике и синтаксису. Безусловным достоинством таких учебников является наличие большого числа иллюстраций, включение игровых заданий, но часто при этом снижается качество усвоения языкового материала, теряется принцип системности и поэтапного приращения сложности (посильности) в обучении.

Можно констатировать, что преподавание русского языка в Узбекистане, начиная с 2000-х гг., мало учитывало научные и методические наработки российских коллег, вследствие чего как ученые-исследователи, так и педагоги-практики столкнулись со снижением качества русского языка у узбекских школьников. Для выявления основных трудностей, с которыми сталкиваются педагоги и учащиеся, мы использовали метод включенного наблюдения за учебным процессом. Наблюдение проводилось в течение 2021 / 2022 учебного года в образовательных учреждениях Ферганы (Республика Узбекистан), включая среднюю общеобразовательную школу № 1; среднюю общеобразовательную школу № 10; среднюю общеобразовательную школу № 12; среднюю общеобразовательную школу № 16; среднюю общеобразовательную школу и среднюю общеобразовательную школу № 29.

Были выявлены следующие особенности учебного процесса, которые негативно влияют на успешность формирования русскоязычной коммуникативной компетентности:

1) разный уровень владения русским языком среди учащихся одного класса (от нулевого до свободного);

2) большая наполняемость классов (до 40 – 45 человек), вследствие чего возможности для речевой деятельности на русском языке учащихся крайне ограничены;

3) низкий процент носителей русского языка среди школьных учителей РКИ;

4) преобладание традиционных пассивных методов и средств обучения русскому языку, в том числе фронтальных методов (учитель объясняет – дети слушают), при которых трудно осуществлять обратную связь и своевременно исправлять ошибки, особенно в устной речи;

5) низкий уровень вовлеченности учащихся в процесс изучения русского языка, непонимание его практической значимости;

6) высокий авторитет педагога в классе, вследствие чего учащиеся редко проявляют инициативу и самостоятельность.

Для преодоления выявленных трудностей было предложено использовать коммуникативно-деятельностный подход, позволяющий организовать на уроке русского языка особую развивающую среду с преобладанием активных методов обучения, включая метод проектной деятельности. Переход на новые стандарты обучения РКИ в республике Узбекистан во многом стал возможен благодаря сотрудничеству узбекских педагогов с российскими коллегами, которое успешно реализуется в целом ряде проектов. Одним из наиболее перспективных и важных с научно-методической точки зрения стал проект по созданию комплекса учебно-методических материалов для школ Узбекистана с опорой на новейшие исследования российских педагогов в области методики преподавания детского модуля РКИ.

Данная методика предполагает, во-первых, использование уровневого подхода к содержанию обучения и достижению результатов РКИ для детей, аналогичный тому, который уже давно применяется в обучении РКИ взрослых инофонов. Во-вторых, одновременное формирование и развитие всех видов речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение и

письмо) с помощью системы заданий, нацеленных на достижение определенного уровня владения языком. Наконец, традиционные лингводидактические инструменты (например, работа с текстами и грамматические упражнения) дополняются игровыми и проектными заданиями. Включение проектной деятельности рассматривается как способ а) компенсировать отсутствие русской языковой среды (за счет включения реальных ситуаций речевого общения, в которых учащиеся будут решать учебные задачи); б) повысить мотивацию учащихся (за счет постановки практических, прикладных задач, решать которые учащиеся должны на русском языке); в) задействовать лингвокультурный аспект обучения (за счет включения в проектную деятельность тем лингвокультурного содержания).

Как показал анализ литературы [Романовская, 2018; Филиппова, 2018; Чудинова, 2018] и др., проектная деятельность в целом (не только на уроках иностранного языка) должна соответствовать следующим общим принципам: 1) достижение учебных целей через решение «неучебных» задач, связанных с реальными жизненными ситуациями; 2) переход от пассивного получения готовых знаний к их активному поиску; 3) самостоятельность учащихся на всех этапах – от постановки проблемы до выбора способов решения и оценки результатов; 4) приоритет командной работы (хотя возможны и индивидуальные проекты) с распределением ролей между участниками; 5) оригинальность выполнения, творческая направленность, поиск нестандартных подходов к решению поставленных задач.

Проектная деятельность в обучении иностранному языку также ориентирована на решение прикладных задач, которые не выглядят как языковые, однако, не могут быть выполнены без знаний и умений, полученных школьниками в ходе традиционных языковых уроков. Более этого, эти задания сами нацелены на совершенствование языковых знаний и речевых навыков. Результатом проектной работы всегда является «осязаемый» продукт, который имеет прикладное значение (альбом, карта, сувенир, рекламный буклет или презентация, театральная сценка, концертный номер). В процессе создания этого продукта учащиеся не просто общаются на русском языке, но и приобретают дополнительные компетенции – опыт командной работы, умение выстраивать межпредметные связи, навыки творческой и информационно-поисковой деятельности.

Поскольку проектная деятельность на уроках русского языка носит коммуникативую направленность, оптимальной формой для нее является групповая, а точнее – командная работа. В качестве организационно-структурной единицы деятельности выступает группа (команда) из нескольких человек, в которой каждый из участников получает возможность максимально реализовать себя, продемонстрировать свои таланты и способности. При этом командная работа дает школьникам возможность реализовать речевые стратегии, максимально соответствующие реальным ситуациям общения.

Благодаря своей специфике, работа над учебными проектами на уроках русского языка в зарубежной школе позволяет формировать такую сложную составляющую коммуникативной компетентности, как лингвокультурная компетенция. В соответствии с компетентностным подходом в образовании, компетенция формируется на нескольких взаимосвязанных уровнях – информационно-когнитивном (знания), деятельностно-операционном (умения, способности) и аксиологическом (новые качества и личности), а в сформированном виде представляет собой компетентность – как результат целенаправленного педагогического воздействия.

Лингвокультурная (или социокультурная) компетенция предполагает «знание национально-культурных особенностей страны изучаемого языка, правил речевого и неречевого поведения в типичных ситуациях общения, особенностей этикета носителей языка и умение осуществлять

свое речевое поведение в соответствии с этими знаниями» [Щукин, 2008]. В свою очередь, под национально-культурными особенностями понимается очень широкий перечень информации лингвокультурного содержания, включающий: 1) фоновые знания о стране изучаемого языка, связанные с ее географическим положением и климатом, политическим устройством, важными историческими фактами, достопримечательностями, известными людьми и т.д.; 2) описание бытовой стороны национальной культуры (кухня, одежда, жилище и т.д.); 3) описание обычаев и традиций, праздников, обрядов; 4) ключевые концепты, составляющие в совокупности картину мира носителя языка; 5) описание особенностей национального характера; 6) объяснение правил речевого этикета.

Перечисленные компоненты информации страноведческого характера образуют первый – когнитивный уровень лингвокультурной компетенции. Для овладения следующим – операционным – уровнем учащиеся должны преобразовать полученные знания в умение правильно интерпретировать иноязычный культурный контекст и осуществлять в соответствии с ним речевую деятельность. В этом им помогает выполнение проектных заданий, в ходе которых они учатся правильно выстраивать речевые стратегии на русском языке. Например, разработать план действий, распределить обязанности внутри команды, высказать собственную точку зрения на решение проблемы, аргументировать свои доводы, согласиться с мнением другого участника команды или вежливо отклонить его. Чтобы учащиеся могли успешно справиться с новыми для них ситуациями общения, учителю необходимо провести подготовительную работу: не только объяснить школьникам, в чем заключается суть проекта и какой продукт они должны сделать, но и обеспечить их речевым материалом, связанным с темой и содержанием проекта.

Овладение третьим – аксиологическим – уровнем лингвокультурной компетенции предполагает формирование у учащихся новых качеств личности, а именно – способности воспринимать чужую культуру так же позитивно, как родную. Это трудная педагогическая задача, которая, по сути, предполагает формирование вторичной языковой личности ребенка через воспитание интереса и любви к другому языку и культуре.

Термин «вторичная языковая личность», прочно вошедший в теорию и методику РКИ, развивает идею Ю.Н. Караулова о существовании у человека таких способностей и характеристик, которые определяют его языковую личность и выражаются в особенностях восприятия чужой речи и порождения собственной. У носителей языка эти особенности будут различаться «степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности» [[Караулов, 1987, с. 5], они зависят от возраста, образования, профессии человека, круга его интересов, начитанности и т.д. В отношении людей, изучающих иностранный язык, можно говорить о формировании вторичной языковой личности (если считать, что первичная связана с владением родным языком). Характеристики вторичной языковой личности формируются постепенно в процессе овладения иностранным языком, но уровень сформированности не совпадает с уровнем владения (А1, А2 и т.д.). В значительной степени он связан с погруженностью в социокультурный контекст, а его показателями являются, во-первых, знание норм современного русского языка, правил речевого этикета и фоновой информации о стране изучаемого языка, во-вторых, их активное распознавание и употребление во всех видах речевой деятельности, в-третьих, готовность позитивно воспринимать менталитет, ценности, языковую картину мира и речевое поведение носителей русского языка. Эти показатели соответствуют трем уровням лингвокультурной компетенции, о которых мы писали выше.

Для формирования всех трех уровней на уроках русского языка в школах Узбекистана хорошо подходит метод проектной деятельности. Однако возникает непростой вопрос: какие темы, раскрывающие лингвокультурное содержание, следует включить в проектную деятельность узбекских школьников на каждом из этапов изучения русского языка? Ведь, как уже отмечалось, лингвокультурный контекст, в котором используется язык, необычайно обширен – описание истории, культуры, достопримечательностей, фактов из современной жизни России может занять не один том энциклопедии, а нам необходимо уложиться в строгие рамки учебной программы.

Исходя из описанной выше специфики преподавания детского модуля РКИ в школах Узбекистана, требований к формированию лингвокультурной компетенции и особенностей проектной деятельности на уроках русского языка, мы сформулировали следующие критерии отбора тем лингвокультурного содержания.

1) *Критерий практической направленности.* Темы для проектов должны быть полезными с точки зрения не только речевой практики, но и обычной жизни, что способствует повышению мотивации к изучению русского языка. Учащийся должен четко понимать, для чего ему могут понадобиться знания о России и речевые навыки, которые он получит в результате работы над проектом. Например, с их помощью он сможет разработать маршрут поездки по стране, приготовить новое блюдо русской кухни и угостить им друзей, обсудить с российскими сверстниками любимый сериал, создать русскоязычный контент для своего интернет-блога.

(Часть приведенных здесь и далее тем для проектов вошла в учебники по РКИ, другая часть была предложена в качестве дополнительной внеклассной работы).

Примеры проектов. Сделать новогоднюю открытку или снеговика (2 класс). Смастерить куклу в национальном костюме (3 класс). Придумать и нарисовать настольную игру «Путешествие по России» (4 класс). Написать отзыв на фильм «Серебряные коньки» (6 класс). Разработать рекламный буклет для кафе узбекской или русской кухни (8 класс). Составить резюме для поиска работы (9 класс).

2) *Критерий актуальности.* Отбирая лингвокультуроведческую информацию для школьников-подростков, следует искать баланс между традиционными и современными ценностями. В этом отношении можно ориентироваться на понятие «прецедентный феномен», введенный Ю.Н. Карауловым. Оно обозначает культурный феномен, который обладает безусловной узнаваемостью, а также высокой эмоциональной и интеллектуальной значимостью для всех представителей сообщества, включая несколько его поколений [Караулов, 1987]. Правильное использование в речи прецедентных феноменов является своего рода маркером принадлежности человека к определённой национальной культуре, средством распознавания в координатах «свой / чужой». Дети и подростки интересуются тем, как живут их сверстники за рубежом, какие фильмы смотрят, какую музыку слушают. Конечно, при выборе материала следует ориентироваться на лучшие образцы современной русской культуры, формирующие позитивные примеры для подрастающего поколения.

Примеры проектов. Снять клип на песню «Выйду ночью в поле с конем» (4 класс). Записать подкаст на тему «Моя любимая книга на русском языке» (6 класс). Сделать дубляж (озвучивание) серии «Маша и медведь» на узбекском языке (7 класс). Провести церемонию награждения лучших российских фильмов (8 класс).

3) *Критерий посильности* предполагает учет возрастных и интеллектуальных возможностей учащихся при отборе учебного материала. Методическая сложность заключается в том, что сертификационная уровневая система требований к владению русским языком как

иностранным, подробно разработанная для взрослых инофонов, только недавно была адаптирована для детей и подростков, изучающих РКИ, в соответствии с возрастными особенностями учащихся и требованиями образовательных стандартов Республики Узбекистан. Если взрослый модуль РКИ включает 6 уровней (от А1 до С2), то в детском модуле было выделено 10 уровней: уровни А1.1 и А1.2 для первого и второго классов, уровни А2.1, А2.2, А2.3 для четвертого – шестого классов, уровни В1.1, В1.2, В1.3 для седьмого – девятого классов и уровень В1+ для старшей школы [Романовская, 2018]. Темы проектной деятельности должны соответствовать стандарту, описанному для каждого уровня, как с точки зрения сложности лексики и грамматики, так и с точки зрения предполагаемых ситуаций речевого общения.

Примеры проектов. Организация и проведение концерта русской песни (4 класс). Постановка сценки по мотивам народной сказки (5 класс). Постановка сценки по рассказам В. Драгунского (6 класс). Вечер русской поэзии «Бал при свечах» (8 класс).

4) *Критерий диалога культур.* Проектная деятельность должна включать темы и задания, позволяющие провести аналогии между культурными феноменами России и Узбекистана с целью выявления общего и различий. Это позволит узбекским учащимся лучше понять как русскую, так и родную культуру, познакомиться с духовными ценностями, объединяющими наши народы. Именно через диалог культур происходит воспитание толерантного, доброжелательного отношения к людям разных национальностей [Кожевникова, Кузнецов, 2014].

В лингвометодике диалог культур рассматривается как обязательный элемент межкультурной коммуникации: он выступает, с одной стороны, как цель иноязычного образования, а с другой – как ключевой элемент процесса обучения иностранному языку (принцип, прием и даже форма обучения) [Шагбанова, Хуснутдинова, 2015]. Так, в современной методике утверждается тезис о том, что «бытовавшая в прежние времена дидактическая доминанта «акцент на культуру изучаемого языка» всё чаще переосмысливается в пользу паритетности культур, и эта лингводидактическая стратегия, несомненно, требует пересмотра обучающих практик» [Тарева, 2019]. Поскольку результатом обучения должно стать формирование не только коммуникативной, но и межкультурной компетентности, необходимо приучить школьников интересоваться чужой культурой, воспринимать в позитивном ключе даже те факты, которые сначала кажутся непонятными или необычными, стараться понять, что лежит в основе этой непохожести.

Примеры проектов. Смастерить макет русской избы и узбекского дома (3 класс). Провести дегустацию русских и узбекских блюд (4 класс). Сделать альбом «Русский лен и узбекский хлопок» (6 класс). Разработать маршрут для каравана по Великому шелковому пути (9 класс). Разработать и провести виртуальную экскурсию по озерам Байкал и Шабыркуль (10 класс).

5) *Критерии метапредметности и межпредметности.* Несмотря на похожесть двух терминов, они имеют разное значение. «Метапредметность» используется для обозначения особого вида компетентности – универсального умения получать знания, работать с информацией. Критерий метапредметности означает, что русский язык становится для узбекских школьников инструментом формирования навыков критического мышления. Межпредметный принцип в обучении, в том числе – в лингводидактике, трактуется как использование содержания, деятельности и методов одних предметов в обучении другим. Применительно к выбору тем для проектной деятельности на уроках РКИ, критерий

межпредметности означает обращение к максимально широкому кругу учебных дисциплин. Это позволяет узбекским учащимся формировать знания об окружающем мире с помощью русского языка, выходя за границы узко языковой тематики. Таким образом, они не только изучают русский язык, но и учатся на русском языке. В недавних исследованиях по методике обучения детей-билингвов и детей-инофонов межпредметность рассматривается в контексте интегрированного обучения (когда нельзя выделить, какой из преподаваемых учебных предметов является ведущим, а какой – дополнительным). Учитывая, что проектную деятельность в нашем исследовании мы рассматриваем как средство формирования лингвокультурной компетенции, мы не сможем обойтись без включения межпредметных связей, ведь лингвокультурология – это область знаний на стыке разных дисциплин: лингвистики, культурологии, истории, психологии, этнографии.

Примеры проектов. Подготовить презентацию слайдов «Пять континентов – планета одна» (6 класс). Разработать и смастерить модель супермашины (7 класс). Провести интеллектуальную викторину «Заковат» (8 класс). Записать интервью о здоровом образе жизни «ЗОЖ – это модно» (9 класс).

6) *Личностно-развивающий критерий.* Данный критерий является комплексным и определяется необходимостью развития творческих способностей учащихся, их эмоционального интеллекта и работы в команде. Это так называемые «мягкие навыки», которых часто не хватает современным детям в силу ограничения живого общения и перераспределения времени в пользу электронных гаджетов. Совместная работа над проектом должна научить школьников слушать и уважать чужое мнение, поддерживать друг друга, сопереживать. Поэтому эмоционально насыщенные темы, вызовут больший отклик у учащихся и стимулируют их интерес к осуществлению проектной деятельности на русском языке.

Примеры проектов. Рисунок с фотографиями «Мое семейное древо» (3 класс). Создание альбома «Портфолио моего лучшего друга» (5 класс). Театрализованная презентация слайдов «Женщины, изменившие ход истории» (9 класс). Создание видеоролика с рекламой любимой книги (буктрейлера) (11 класс).

Продемонстрируем реализацию предложенных критериев на примере темы *«Здоровый образ жизни»*, которая запланирована для проектной деятельности в 10-м классе. *Цель* проекта – выяснить, какие факторы влияют на здоровье и долголетие человека. *Проблема* формулируется следующим образом. *В современном мире информационных технологий люди испытывают недостаток физической нагрузки. Подростки уделяют много времени смартфонам, интернету, а не спорту, правильному питанию и своему здоровью. Чем лучше здоровье, тем выше успехи человека. Задачи* проекта: 1) подобрать статьи, научный и иллюстративный материал о здоровом образе жизни; 2) взять интервью для создания видеоролика (в идеале – у врача, спортсмена или человека, которого можно назвать долгожителем). Предполагаемый *продукт* – видеоролик о пользе здорового образа жизни.

Критерий *практической направленности* отражен в цели проекта: каждый подросток хочет хорошо выглядеть и быть популярным, а для этого нужно следить за своим питанием, чаще бывать на свежем воздухе, уделять время спорту и тренировкам. Это простая и понятная цель, которая соответствует возрастным интересам учащихся 10-х классов, причем, как мальчикам, так и девочкам.

Критерий *актуальности* находит отражение в проблеме проекта: подростки знают, как трудно отказаться от вредной еды или заставить себя пойти в спортзал, когда хочется посидеть перед компьютерной игрой, но не всегда находят для этого правильную мотивацию. Тема ЗОЖ

(здорового образа жизни) сегодня является модной среди людей разного возраста, но молодежи свойственно меньше задумываться о своем здоровье, чем пожилым людям. Поэтому в формулировке проблемы присутствует своего рода «ловушка» (то, что должно привлечь внимание учащегося) – это информация о том, что успехи человека напрямую зависят от его здоровья. Успешность – то, что действительно волнует старших школьников, и в такой формулировке проблема выглядит по настоящему актуальной.

Критерий *посильности* реализуется на уровне отбора лексико-грамматического материала. Ранее школьники уже изучали такие темы, как «Спорт», «Здоровье», «Продукты», «Любимые блюда», поэтому многие слова и выражения им знакомы. Учитель может подсказать, как правильно сформулировать поисковый запрос, если учащиеся будут искать информацию в интернете, или посоветовать книги и журналы, если они будут работать в библиотеке. А вот формат интервью может быть для них новым, поэтому необходимо провести подготовительную работу, например, прослушать интервью с известным человеком, обратить внимание учащихся на то, как ведущий формулирует вопросы, какие речевые конструкции использует. В 10-м классе предполагается достаточно высокий уровень владения русским языком. Согласно требованиям учебной программы для уровня B1, учащиеся полностью освоили предложно-падежную систему русского языка, видо-временную глагольную систему, способы выражения связи в простых и сложных предложениях. Также они должны знать и уметь использовать синонимы, фразеологизмы, сравнения и другие простые стилистические приемы, уметь разделить текст на смысловые части и выделить главную информацию, выразить отношение к ситуации. Все это должно помочь учащимся выполнить проектное задание с помощью имеющихся у них средств русского языка.

Критерий *диалога культур* может быть задействован в проекте, если учитель предложит учащимся подумать над тем, есть ли разница в повседневном питании подростков из России и Узбекистана, которая обусловлена, например, разницей в климате или в традициях? Какие продукты были для наших предков источником витаминов? (В Узбекистане много фруктов, а в России использовали ягоды, лук, капусту). Какие виды спорта и досуга на свежем воздухе популярны в России зимой, а какие – летом? Можно порассуждать о том, что фастфуд – это одинаковая еда во всех странах, которая стирает различия между народами, «отменяет» национальный культурный код. Большим достоинством проектной деятельности является то, что любая тема может быть расширена и дополнена в зависимости от интересов учащихся и их языковых способностей.

Критерий *межпредметности* реализуется в теме «Здоровый образ жизни» благодаря использованию данных из области медицины, биологии, физической культуры. Критерий *метапредметности* заключается в совершенствовании таких навыков работы с информацией, как составление запроса, поиск данных, сопоставление фактов, выстраивание причинно-следственных связей, формулировке выводов.

Критерий *личностного развития* реализуется в ходе осуществления командной работы и при разработке финального продукта. Учащиеся должны распределить роли в команде (составление плана работы, поиск и обработка информации, подбор иллюстративного материала, подготовка вопросов для интервью, проведение интервью, монтаж видеоролика) так, чтобы каждый выполнял задание, которое получается у него лучше всего. От участников требуется проявить оригинальность, творческие способности. Если по итогам проекта провести конкурс на лучший видеоролик, это внесет в деятельность элемент соревнования, добавит эмоциональную составляющую.

Заключение

Проведенное исследование позволило сделать ряд выводов. Опираясь на теорию проектной деятельности, анализ литературы по методике формирования линвгокультурной компетенции и практику преподавания РКИ в современных школах Узбекистана, мы сформулировали и описали критерии, с помощью которых рекомендуется отбирать лингвокультурный материал для проектной деятельности узбекских школьников на уроках РКИ, а именно: критерий практической направленности содержания, критерий актуальности лингвокультурных тем, критерий посильности языкового материала, критерий диалога культур в обучении, критерии метапредметности и межпредметных связей, личностно-развивающий критерий. Применение этих критериев позволило нам сформировать перечень тем для проектной деятельности таким образом, чтобы наиболее полно реализовать требования к содержанию лингвокультурной части коммуникативной компетенции, а также учесть специфику преподавания РКИ в современных узбекских школах.

Разработанные критерии были использованы при создании новой линейки учебников по РКИ (под науч. ред. Е.А. Хамраевой) [Веч, Ардатова, Юлдашева, 2022a; Веч, Иванцова, Юлдашева, 2022b] и успешно внедрены в практику преподавания РКИ в школах Узбекистана. Полагаем, что опыт создания материалов для проектной деятельности, полученный при создании детского модуля РКИ для узбекских учащихся, может быть также применен при создании учебной и методической литературы на русском языке для других национальных школ.

Библиография

1. Веч О.Я., Ардатова Е.В., Юлдашева Н.Т. Русский язык как иностранный. 8 класс: учебник для школ среднего общего образования с узбекским и другими языками обучения / под науч. ред. Е.А. Хамраевой. – Ташкент: Республиканский центр образования, 2022. – 144 с. (a)
2. Веч О.Я., Иванцова М.Ю., Юлдашева Н.Т. Русский язык как иностранный. 9 класс: учебник для школ среднего общего образования с узбекским и другими языками обучения / под науч. ред. Е.А. Хамраевой. – Ташкент: Республиканский центр образования, 2022. – 144 с. (b)
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
4. Кожевникова М.Н., Кузнецов А.Л. О разработке новых требований к средствам межкультурного образования // Вестник Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2014. № 3. С. 205–212.
5. Романовская М.Б. Метод проектов в учебном процессе: методическое пособие. – 2-е изд. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2018. – 160 с.
6. Саматова Л.М. Концептуальные основы и содержательное наполнение современного учебника русского языка как иностранного для школ с узбекским языком обучения // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2022. № 7. С. 1479–1483.
7. Тарева Е.Г. Обучение диалогу культур: pro et contra // Русистика без границ. 2019. № 3. С. 81–85.
8. Филиппова В.М. Лингводидактический потенциал метода проектов и его реализация в преподавании РКИ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 2018. – 22 с.
9. Чудинова А.Р. Развитие коммуникативной компетенции учащихся основной школы средствами проектной деятельности: на примере изучения научного стиля речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Пермь, 2018. – 340 с.
10. Шагбанова Х.С., Хуснутдинова М.С. Литература в диалоге культур // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2015. № 1. С. 58–59.
11. Щукин А.Н. Компетенция или компетентность: взгляд методиста на актуальную проблему лингводидактики // Русский язык за рубежом. 2008. № 5. С. 14–20.

Criteria for Selecting the Content of Project Activities in Russian as a Foreign Language Lessons in Schools of Uzbekistan

Olesya Ya. Vech

Supplementary Education Teacher,
Center for Pre-University Training of Foreign Citizens in Russian Language,
Degree Applicant,
Moscow Pedagogical State University,
119435, 1, bld. 1, Malaya Pirogovskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: oya.vech@mpgu.su

Abstract

The article analyzes the sociolinguistic and methodological prerequisites for developing new methods and means of teaching Russian as a foreign language (RFL) in schools of Uzbekistan and creating a corresponding set of teaching and learning materials. The necessity of using project activities as a way of forming the linguocultural competence of Uzbek students in a limited language environment is substantiated. The structure and content of linguocultural competence are described, its role in the process of intercultural communication and the possibility of its formation through project activities in RFL lessons are analyzed. The general principles of the project method are specified taking into account the specifics of teaching the Russian language in Uzbek schools; based on the data obtained, criteria are developed according to which it is recommended to select topics for project activities of Uzbek schoolchildren in RFL lessons.

For citation

Vech O.Ya. (2026) Kriterii otbora soderzhaniya proektnoy deyatel'nosti na urokakh RKI v shkolakh Uzbekistana [Criteria for Selecting the Content of Project Activities in Russian as a Foreign Language Lessons in Schools of Uzbekistan]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp.

Keywords

Linguocultural competence, project activity, Russian as a foreign language, schools of Uzbekistan.

References

1. Filippova, V. M. (2018). Lingvodidakticheskiy potentsial metoda proyektov i ego realizatsiya v prepodavanii RKI [Linguodidactic potential of the project method and its implementation in teaching Russian as a foreign language]. Abstract of Candidate of Pedagogical Sciences dissertation. Moscow.
2. Karaulov, Yu. N. (1987). Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost [Russian language and linguistic personality]. Moscow: Nauka.
3. Kozhevnikova, M. N., & Kuznetsov, A. L. (2014). O razrabotke novykh trebovaniy k sredstvam mezhkulturnogo obrazovaniya [On the development of new requirements for means of intercultural education]. Vestnik Tulskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki, 3, 205-212.
4. Romanovskaya, M. B. (2018). Metod proyektov v uchebnom protsesse [Project method in the educational process] (2nd ed.). Moscow: Tsentr "Pedagogicheskiy poisk".

5. Samatova, L. M. (2022). Kontseptualnye osnovy i soderzhatelnoe napolnenie sovremennogo uchebnika russkogo yazyka kak inostrannogo dlya shkol s uzbekskim yazykom obucheniya [Conceptual foundations and content of a modern Russian as a foreign language textbook for schools with Uzbek as the language of instruction]. Dinamika yazykovykh i kulturnykh protsessov v sovremennoy Rossii, 7, 1479-1483.
6. Shagbanova, Kh. S., & Khusnutdinova, M. S. (2015). Literatura v dialoge kultur [Literature in the dialogue of cultures]. Regionalnoe obrazovanie XXI veka: problemy i perspektivy, 1, 58-59.
7. Shchukin, A. N. (2008). Kompetentsiya ili kompetentnost: vzglyad metodista na aktualnuyu problemu lingvodidaktiki [Competence or competency: a methodologist's view on the current problem of linguodidactics]. Russkiy yazyk za rubezhom, 5, 14-20.
8. Tareva, E. G. (2019). Obuchenie dialogu kultur: pro et contra [Teaching the dialogue of cultures: pro et contra]. Rusistika bez granits, 3, 81-85.
9. Vech, O. Ya., Ardátova, E. V., & Yuldasheva, N. T. (2022a). Russkiy yazyk kak inostrannyy. 8 klass [Russian as a foreign language. Grade 8] (E. A. Khamraeva, Ed.). Tashkent: Respublikanskiy tsentr obrazovaniya.
10. Vech, O. Ya., Ivantsova, M. Yu., & Yuldasheva, N. T. (2022b). Russkiy yazyk kak inostrannyy. 9 klass [Russian as a foreign language. Grade 9] (E. A. Khamraeva, Ed.). Tashkent: Respublikanskiy tsentr obrazovaniya.
11. Yuldasheva, N. T., & Vech, O. Ya. (2023). Proektnaya deyatelnost na urokakh russkogo yazyka kak inostrannogo v shkolakh Uzbekistana: kriterii otbora tem [Project activities in Russian as a foreign language lessons in schools of Uzbekistan: criteria for selecting topics]. [Conference proceedings].

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

УДК 378 **DOI: 10.34670/AR.2026.57.28.005**

Досуговая деятельность как средство профессионального воспитания

Афанасьева Елена Сергеевна

Заместитель директора по учебно-воспитательной работе,
Казанский колледж строительства,
архитектуры и городского хозяйства,
420124, Российская Федерация, Казань, ул. 2-я Азинская, 7;
e-mail: e.s.afanaseva@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается проблема профессионального воспитания в ходе досуговой деятельности. На диагностической основе определено отношение обучающихся к будущей профессиональной деятельности, людям труда, ценности своей будущей профессии, семейным ценностям, способности к получению выбранной профессии, готовности к участию в verschiedenen мероприятиях и толерантно-профессиональному общению. Описывается практический опыт профессионального воспитания во внеучебной деятельности. Представлены оригинальные техники по развитию навыков профессионального общения, расширения кругозора, ознакомления с историческим достоянием. Оценены результаты изучения отношения к своей будущей профессии и на их основе описана попытка введения обучающихся строительного профиля в профессиональную деятельность.

Для цитирования в научных исследованиях

Афанасьева Е.С. Досуговая деятельность как средство профессионального воспитания // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 227-232. DOI: 10.34670/AR.2026.57.28.005

Ключевые слова

Профессиональное воспитание, внеучебная деятельность, осознанность выбора профессии, люди труда, ценности, мероприятия, толерантно-профессиональное общение, конкурс, диалог, техники, творчество, идеи, батл-игра, навыки, совместная деятельность.

Введение

По мнению ряда авторов досуг существует как подсистема в различной социальной среде: бытовой, производственной, образовательной[Борытко, 2005]. Досуговая деятельность призвана развивать не только творческие способности обучающихся. В своей работемы делали акцент на приоритетные документы «Концепция среднего профессионального воспитания» и «Концепция профессионального воспитания в среднем профессиональном образовании». В процессе досуговой деятельности у обучающихсяпрофессиональной образовательной организации формируются такие необходимые индивидуальные черты характера как: инициативность, уверенность в своих силах, настойчивость, честность, ответственность, открытость, благожелательность, выдержка, чуткость.

Однако воспитательный потенциал досуга в профессиональной образовательной организации не исчерпывается лишь перечнем формируемых личностных качеств. В контексте реализуемых нами приоритетных концепций досуговая деятельность рассматривается как стратегический ресурс, позволяющий синхронизировать процессы социализации и профессионализации будущего специалиста. Именно в условиях нерегламентированной, добровольной активности закладываются основы корпоративной культуры, развиваются навыки командного взаимодействия и формируется ценностное отношение к избранной профессии, которое выходит за рамки сугубо утилитарных знаний и умений.

Специфика досуга в системе среднего профессионального образования заключается в его бифункциональной природе. С одной стороны, он выполняет рекреационно-восстановительную функцию, снимая психоэмоциональное напряжение, неизбежно возникающее в ходе интенсивного учебного процесса. С другой — выступает в качестве инновационной педагогической площадки, где академические знания преломляются через призму практических интересов обучающихся, а формальные образовательные задачи органично вплетаются в ткань неформального общения. Такое двуединство делает досуг эффективным механизмом преодоления разрыва между теорией и практикой, который часто наблюдается в традиционных образовательных моделях.

Кроме того, следует подчеркнуть, что досуговая деятельность в профессиональной образовательной организации обладает ярко выраженным субъектным характером. Она предоставляет обучающимся возможность выбора содержания, форм и партнеров по активности, что напрямую коррелирует с развитием самостоятельности и инициативности. Отказ от жесткой регламентации и предоставление обучающимся роли соавторов воспитательного процесса способствует формированию внутренней мотивации к профессиональному росту, которая, согласно современным психолого-педагогическим исследованиям, является главным драйвером успешной карьеры в условиях динамично меняющегося рынка труда.

Основное содержание

В процессе активного участия происходит смена различных видов деятельности и наряду с ними чередование впечатлений;

- получение новых знаний и упорядочивание имеющихся;
- конструирование и реализация новых проектов, связанных с будущей профессиональной деятельностью («Архитектура старой Казани в фотографиях»;

- самореализация и осознание своих способностей в обучении выбранной профессии;
-чередование разных видов деятельности и впечатлений;
- непринуждённое общение и осознание общих целей и задач;
- формирование общих профессиональных интересов и установок.

В процессе активного участия в досуговой деятельности происходят интегративные изменения в структуре личности обучающегося. Данный процесс не ограничивается пассивным времяпрепровождением, а выступает в качестве механизма становления субъекта профессиональной деятельности. В ходе организованного досуга обеспечивается:

– смена различных видов деятельности и наряду с ними чередование впечатлений, что позволяет избежать монотонии и поддерживает высокий познавательный тонус;
– получение новых знаний и упорядочивание имеющихся, перевод информации из пассивного запаса в активный инструментарий мышления;
– конструирование и реализация новых проектов, связанных с будущей профессиональной деятельностью (например, в рамках направлений типа «Архитектура старой Казани в фотографиях», где историко-культурный контент синхронизируется со специальными компетенциями);
– самореализация и осознание своих способностей в обучении выбранной профессии, когда досуг становится пробной площадкой для апробации профессионально значимых качеств;
– чередование разных видов деятельности и впечатлений как условие предотвращения переутомления и стимулирования креативности;
– непринуждённое общение и осознание общих целей и задач, в ходе которых снижается формальный барьер между участниками и укрепляется чувство коллективной ответственности;
– формирование общих профессиональных интересов и установок, превращающих разрозненные увлечения в устойчивую мотивационную основу будущей карьеры.

Досуг в профессиональной образовательной организации перестаёт быть вторичным элементом воспитательной системы и становится неотъемлемым фактором профессиогенеза, обеспечивая гармонизацию личностных и профессиональных качеств в условиях реального социального взаимодействия.

Важным элементом является структурированность и целенаправленность досуговых интересов среди юношей и девушек, наличие будущих профессиональных направлений и имеющийся уровень социальных навыков и умений.

Нередко среди обучающихся технических специальностей выявлялисьлица с низким уровнем активности, неразвитым воображением, не стремящимися работать и выполнять творческие работы, связанные со своей будущей профессией, не видящие своих сильных и слабых сторон. Эта группа требовала особого внимания и подхода. Вносились поправки в программы и планы воспитательной деятельности, с классными руководителями проводились консультации и обучающие семинары.

Данное обстоятельство актуализирует необходимость не стихийного, а педагогически управляемого досуга, где ключевую роль играет не количество мероприятий, а их глубинное содержание и индивидуализированный подход. Выявленная категория обучающихся с пассивной жизненной позицией и низким уровнем профессионального самосознания становится «зоной ближайшего развития» для всей воспитательной системы техникума

(колледжа). Работа с такими студентами требует перехода от массовых, фронтальных форм работы к малым группам и индивидуальным траекториям вовлечения, где досуг выступает в роли «мягкого» мотиватора, постепенно пробуждающего интерес к профессии через личностно значимые для студента виды деятельности.

В этой связи особенно важным становится диагностический этап, предваряющий любые воспитательные вмешательства. Для эффективного проектирования досуговой среды мы сочли необходимым оценивать не только исходный уровень сформированности профессионально важных качеств (инициативность, ответственность и др.), но и структуру досуговых предпочтений, ценностные ориентации и степень идентификации обучающегося с будущей специальностью. Полученные в ходе мониторинга данные позволяют своевременно вносить коррективы в календарные планы воспитательной работы, смещая акценты с формального участия на содержательное соучастие.

Реализация такого подхода потребовала пересмотра сложившихся управленческих практик. Вносились поправки в программы и планы воспитательной деятельности, с классными руководителями проводились консультации и обучающие семинары, направленные на освоение технологий вовлечения «трудных» и пассивных студентов в социально значимую и профессионально ориентированную активность. Педагогам предлагались методические рекомендации по трансформации традиционных классных часов в интерактивные площадки-пробы, а также по использованию проектного метода как универсального инструмента для «запуска» механизмов самоорганизации и творческого поиска даже у изначально немотивированных юношей и девушек.

Были выявлены и внедрены основные компоненты досуговой деятельности в ходе профессионального воспитания:

- компонент ориентированный на социальную значимость выбранной профессии;
- досугово – развивающий компонент;
- концептуальный компонент;
- продуктивный компонент: КВНы, конкурсы профессионального мастерства, встречи с производственниками, альманахи, тренинги, работа в творческих мастерских, деловые игры, студии.

Для повышения уровня критериальных показателей профессионального воспитания использовались «бизнес игра». Обучающиеся расширяют свои профессиональные знания, получают опыт общения в кругу не только сверстников, но и со специалистами, приглашёнными для участия в игре, учатся использовать комплексный подход в решении практических вопросов по планированию, организации своего труда. В игре появляется возможность моделировать ситуацию, имитировать работу строительной организации. Подготовка к игре начинается уже во время производственной практики, когда обучающиеся изучают, анализируют производственные процессы, собирают исходные данные для выполнения курсовой работы. Успех игры зависит от содержания предлагаемых игровых ситуаций.

Заключение

Таким образом, досуговая деятельность в профессиональной образовательной организации выступает не только средством развития творческих способностей, но и эффективным инструментом профессионального воспитания. Структурированность и целенаправленность досуговых интересов, а также внедрение таких активных форм, как бизнес-игры, позволяют

формировать у обучающихся технического профиля значимые личностные и профессиональные качества. Выявленные проблемы (низкая активность, неразвитое воображение, отсутствие профессиональной направленности) требуют системной коррекции через обновление воспитательных программ и повышение компетентности классных руководителей. Реализованные компоненты досуговой деятельности доказали свою эффективность и могут быть рекомендованы для дальнейшего использования в системе среднего профессионального образования.

Библиография

1. Борытко Н.М. Система профессионального воспитания в вузе. – М., 2005. – 125 с.
2. Ибрагимов Г.И. Методика комплексной диагностики готовности выпускников базовой профессиональной школы к условиям современного производства. – Казань, 2003. – 120 с.
3. Попов Л.М. Методика Д.З. в психологии человека. – Казань, 2000. – 176 с.

Leisure Activities as a Means of Professional Education

Elena S. Afanas'eva

Deputy Director for Educational Work,
Kazan College of Construction, Architecture and Municipal Economy,
420124, 7, 2nd Azinskaya str., Kazan, Russian Federation;
e-mail: e.s.afanaseva@mail.ru

Abstract

The article examines the problem of professional education through leisure activities. On a diagnostic basis, the attitude of students to their future professional activity, people of labor, the value of their future profession, family values, the ability to obtain the chosen profession, readiness to participate in various events, and tolerant-professional communication are determined. The practical experience of professional education in extracurricular activities is described. Original techniques for developing professional communication skills, broadening horizons, and familiarizing with historical heritage are presented. The results of studying the attitude towards one's future profession are evaluated, and on their basis, an attempt to introduce students of the construction profile into professional activity is described.

For citation

Afanas'eva E.S. (2026) Dosugovaya deyatel'nost' kak sredstvo professional'nogo vospitaniya [Leisure Activities as a Means of Professional Education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 227-232. DOI: 10.34670/AR.2026.57.28.005

Keywords

Professional education, extracurricular activities, awareness of career choice, people of labor, values, events, tolerant-professional communication, competition, dialogue, techniques, creativity, ideas, battle game, skills, joint activity.

References

1. Borytko, N. M. (2005). Sistema professionalnogo vospitaniya v vuze [The system of professional education in higher education]. Moscow.
2. Ibragimov, G. I. (2003). Metodika kompleksnoy diagnostiki gotovnosti vypusknikov bazovoy professionalnoy shkoly k usloviyam sovremennogo proizvodstva [Methods of comprehensive diagnostics of graduates' readiness of basic vocational schools for modern production conditions]. Kazan.
3. Popov, L. M. (2000). Metodika D.Z. v psikhologii cheloveka [Methodology of D.Z. in human psychology]. Kazan.

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

УДК 37.014.53 **DOI: 10.34670/AR.2026.49.99.002**

Экспорт образовательных практик в сфере преподавания русского языка в средних учебных заведениях Вьетнама

Хамраева Елизавета Александровна

Доктор педагогических наук, профессор,
Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена,
191186, Российская Федерация, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48;
Институт изучения детства, семьи и воспитания,
105066, Российская Федерация, Москва, ул. Ольховская, 27, стр. 3;
e-mail: khamraeva@institutdetstva.ru

Алексинская Анастасия Юрьевна

Директор центра,
Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена,
191186, Российская Федерация, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48;
e-mail: alexnastja2014@gmail.com

Работа выполнена при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках государственного задания по теме «Разработка и реализация модели продвижения эффективных экспортных практик в сфере преподавания русского языка в дошкольных и средних учебных заведениях Китая, Лаоса и Вьетнама» (проект № VRFY-2025-0015).

Аннотация

Статья посвящена набирающему силы новому направлению — формированию экспортных практик продвижения русского языка в системы школьного образования стран Юго-Восточной Азии, в частности, во Вьетнам. В статье анализируются возможности языкового экспорта, потенциальные условия изучения русского языка и предметов на русском языке в данной стране. Делаются выводы о перспективности обучения в сфере туристического сегмента рынка. Анализируется потребность в изучении русского языка в вузах и школах Вьетнама, сравниваются перспективы языкового образования.

Для цитирования в научных исследованиях

Хамраева Е.А., Алексинская А.Ю. Экспорт образовательных практик в сфере преподавания русского языка в средних учебных заведениях Вьетнама // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 233-239. DOI: 10.34670/AR.2026.49.99.002

Ключевые слова

Система образования, экспорт образовательных практик, русские школы за рубежом, организация образовательного процесса, языковая модель обучения, предметные и языковые результаты.

Введение

В последние годы в Российской Федерации наметилась новая и кардинально иная система продвижения российского образования, связанная с изменениями во внешнеполитическом курсе и стратегической ориентацией на Юго-Восточное направление. Возник ответный запрос на взаимодействия нашей страны и стран Азиатско-Тихоокеанского региона, реализующееся сегодня через сферу языковых практик и экспортных возможностей образовательных моделей. В этой связи возник особый интерес к практике языкового школьного обучения и модели русской школы как действенного инструмента «мягкой силы» в Социалистической Республике Вьетнам.

В последние годы именно российский туристический поток попал в список самых перспективных рынков вьетнамского туризма, который еще с 2013-2015 гг. постоянно демонстрирует прирост и значимое увеличение показателей. Российское общество туристов оценивает вьетнамский рынок как самый оживленный в Юго-Восточной Азии, и хотя Таиланд до сих пор лидирует в привлечении российских туристов, но именно Вьетнам показывает самый стремительный рост. В этой связи возросший интерес к обучению русскому языку как первому или второму иностранному в данной стране имеет тенденцию к расширению. Это также стало одной из значимых причин обозначения значительных перспектив в преподавании русского языка в средних учебных заведениях Вьетнама.

В РГПУ им. А. И. Герцена сегодня реализуется задача строительства и комплексного оснащения двух русских средних школ Вьетнама полным комплектом, называемым «школа под ключ»: от строительства стен и оснащения кабинетов до разработки новых образовательных моделей и практик обучения русскому языку и предметам на русском языке. Активность многих российских вузов, желающих привлечь вьетнамских студентов к обучению, а также постепенно растущее внимание к вьетнамскому языку у россиян также играют свою роль в усилении развития сотрудничества между Вьетнамом и Россией и вносит определенный вклад в увеличение доли присутствия России во Вьетнаме. Так, перспективными становятся разные современные формы активности: написание теста TruD – Тотального диктанта для иностранцев, которое, например, с 2018 г. проводится в Ханое и в Хошимине, где уже успело стать ожидаемым событием для многих вьетнамских школьников и студентов. Многие учителя, преподаватели и школьники, студенты принимают довольно активное участие в различных фестивалях, конкурсах, в том числе и в Международной олимпиаде по русскому языку для зарубежных школьников, в конкурсах для зарубежных русистов. Периодически в стране также проходят также и научные события, посвященные русскому языку.

Основная часть

Нельзя не учитывать тот факт, что в последние годы наблюдается неуклонный рост потока российских туристов, выбирающих Вьетнам местом для своего отдыха. Так, если в 2005 г. общее количество российских туристов составило всего 23,8 тыс., то в 2025 г. – свыше 800 тыс. человек.

Уровень жизни населения Вьетнама за последние 30 лет значительно вырос. В начале 2000-х гг. Вьетнам добился всеобщего начального образования (охват начальным школьным образованием более 98% (2024)) [Viet Nam, 202]. Продолжительность школьного обучения во

Вьетнаме составляет в среднем 10,2 года, уступая в АСЕАН только Сингапуру, а индекс человеческого капитала страны (0,766 - в 2023 г.) [Human Development Index, 2025] является самым высоким среди стран с доходами ниже среднего [Overview. Viet Nam, 2025]. При этом, согласно данным Всемирного Банка, высшее образование сталкивается с многочисленными проблемами, именно поэтому значительная часть вьетнамских молодых людей стараются попасть в программы учёбы за границей. При этом и уровень охвата высшим образованием составляет всего 30-35%, что обусловлено неравномерным качеством обучения и несоответствием выпускников средних школ запросам ведущих университетов].

Однако русским языком во Вьетнаме до сих пор «владеют выпускники советских и российских вузов: по данным Управления международного образования Министерства образования и подготовки кадров Вьетнама (МОиПК) с 1955 г. до 2016 г. советские и российские вузы окончили более 52 тысяч вьетнамцев» [Overview. Viet Nam, 2025]. А к 2025 г. образование в России получили 75 тыс. граждан Вьетнама [Путин назвал число вьетнамских студентов, 2025]. Русский язык знают преимущественно представители старшего поколения, массово изучавшие его в школах и вузах Вьетнама до начала 1990-х гг. Небольшая, но самая активная группа лиц, владеющая русским языком во Вьетнаме – это специалисты, связавшие с русским языком свою профессиональную деятельность: переводчики, школьные учителя и преподаватели высших учебных заведений, журналисты русскоязычных вьетнамских СМИ (газеты «Нянзан», телеканал «VTV 4»)) [Нгуен Тхи Кхань Ван, До Тхи Ван Фыонг, 2021].

Перспективы продвижения русского языка на территории Вьетнама соответствуют требованиям времени: стали актуальны современные технологии языкового образования, которые призваны обеспечить качественное освоение иностранных языков. Именно поэтому экспорт образовательных языковых практик становится сегодня наиболее востребованным. В большинстве работ, посвященных коммуникативному и интерактивному обучению вьетнамских студентов основной акцент делается на двух компонентах общения: коммуникации и интеракции, которые часто рассматриваются в комплексе, взаимно дополняют или заменяют друг друга. Именно эти аспекты языкового обучения являются для вьетнамских студентов максимально проблемными и энергозатратными. В период современных цифровых трансформаций и качественного увеличения объёма русского языка, в том числе и через цифровой инструментарий, в коммуникации вьетнамских студентов сферы реального и виртуального общения в условиях отсутствия русской языковой среды достигли высокого уровня взаимопроникновения, необходимо определение новых методических векторов, которые можно охарактеризовать сегодня как «коммуникативно-интерактивные. Это безусловно потребует изменения традиционных форм обучения русскому языку вьетнамских учащихся и создания новых образовательных траекторий, что становится сегодня важнейшей методической задачей подготовки к экспорту моделей языкового обучения в РГПУ им. А. И. Герцена.

Помимо масштабных изменений в языковом обучении, связанных со стремительным развитием технологий, заметна нарастающая волна обучающихся, выбирающих русский язык для получения профессии уже в средних школах. Сегодня можно говорить об охвате уже 5000 человек и новой парадигме, в которой образование является способом формирования не только языковых, но и предметных компетенций. В этих условиях новый обоснованный взгляд на методико-педагогический опыт Российской Федерации представляется для Вьетнама не только возможным, но и необходимым. Безусловно, в основе любого процесса обучения лежит ряд

диалектических законов, а также комплекс общедидактических и специфических методических закономерностей, определяющих его характер. Именно частные закономерности отражают базовое теоретико-методическое положение, с позиции которого рассматривается, интерпретируется и проектируется образовательный процесс. В этой связи ключевой задачей становится моделирование процесса предметно-языкового обучения в средних школах Вьетнама.

Известно, что свыше десяти лет назад языковое образование во Вьетнаме трансформировалось по модели европейской языковой шкалы и определяется сегодня как шестиуровневое (циркуляр № 01/2014 / TT-BGDĐT) [Система образования Вьетнама, 2025]. В качестве единой основы для определения требований к уровню владения всеми иностранными языками, преподаваемыми в национальной системе образования и создания основы для построения программы, составления или выбора учебного плана, учебников, учебных планов, других учебных материалов по иностранному языку, как и для определения критериев при проведении экзаменов, обследований и оценивания на каждом уровне обучения определяются специальные языковые уровни. Шестиуровневая система оценки владения иностранным языком во Вьетнаме (далее "Система оценки владения иностранным языком во Вьетнаме») применяется к программам обучения иностранным языкам, учебным заведениям по изучению иностранных языков и изучающим иностранные языки в национальной системе образования и полностью соответствует шкале ТРКИ, принятой в России.

Таблица 1 – Соответствие систем оценки владения иностранным языком во Вьетнаме, CEFR и ТРКИ [Школы во Вьетнаме, 2025]

Система оценки владения иностранным языком во Вьетнаме		CEFR	ТРКИ
Sơ cấp Первичный	Уровень Bậc 1	A1	ТЭУ
	Bậc 2	A2	ТБУ
Trung cấp Промежуточный	Bậc 3	B1	ТРКИ-1
	Bậc 4	B2	ТРКИ-2
Cao cấp Высший	Bậc 5	C1	ТРКИ-3
	Bậc 6	C2	ТРКИ-4

В этой связи определяются требования к языковому образованию: сегодняшний выпускник средней школы Вьетнама должен на иностранном русском языке уметь и определять круг интересующих тем, формулировать и решать задачи на двух языках, применять полученные языковые знания на практике. Очень важно в средних образовательных учреждениях оптимизировать спектр развития речевой деятельности учащихся (в условиях отсутствия полнофункциональной русской языковой среды в школах Вьетнама). В экспортных практиках российского образования важно создать соотносимую с задачами языкового обучения Вьетнама систему использования современных информационных технологий в школьном обучении окружающему миру, литературному чтению, музыке, математике, точным наукам. Поскольку строительство русских школ во Вьетнаме планируется в 2026-2029 гг. и предполагает осуществление ФГОС на всех уровнях обучения, важны аспекты подготовки педагогических кадров к необходимых для достижения предметных, метапредметных и личностных результатов. Важно совершенствовать лингводидактику в сфере преподавания иностранного русского языка в соответствии с современными тенденциями языкового образования, коммуникативно-когнитивным, системным и деятельностным подходами [Шагбанова, 2021]. Для этого необходимо:

– Совершенствовать содержательный аспект предметных областей «Русский язык как первый иностранный», «Второй иностранный русский язык».
– Модернизировать учебно-методическое обеспечение предметных областей «Русский язык», «Иностранный язык», на всех уровнях общего образования, в том числе средствами мультимедиа и он-лайн обучения.
– Повысить кадровый потенциал педагогических работников – учителей и преподавателей русского языка Вьетнама, в том числе педагогов-психологов и логопедов.
– Развить общедоступные информационные ресурсы как инструменты деятельности обучающихся и учителей.
– Развить общедоступные информационные ресурсы справочно-информационного, научного, научно-популярного, учебного, методического характера, необходимые для реализации образовательных программ на русском языке во Вьетнаме.

В сфере обеспечения информационными ресурсами в условиях внедрения цифровых технологий в образовательный процесс во Вьетнаме значимым аспектом эффективной работы должно стать обеспечение использования инновационных форматов реализации программ и образовательных проектов, направленных на повышение профессиональной компетентности учителей языковых школ. Необходимо также:

– Создать общедоступные информационные ресурсы по РКИ для системы общего образования.
– Обеспечить возможность он-лайн обучения с российскими педагогами.
– Модернизировать учебно-методическое мультимедиа-содержание интегрированных курсов на русском языке «язык +предмет».
– Развить общедоступные информационные ресурсы справочно-информационного, научного, научно-популярного, учебного, методического характера, необходимые для реализации образовательных программ во Вьетнаме.

В этой связи в целях организации системы повышения квалификации учителей Вьетнама необходимо ориентироваться на следующие инструменты повышения профессиональной компетентности педагогов языковых школ:

1.Повышение квалификации педагогов высшего и среднего образования и научных сотрудников. Особое внимание должно быть уделено такой категории слушателей, как преподаватели педагогических вузов.

2.Включенное обучение (стажировка) студентов-магистров педагогических вузов в ведущих научных центрах России. Данный инструмент наиболее эффективно обеспечит преемственность опыта передовых научных, профессиональных, педагогических центров в сфере получения образования на двух языках; будет способствовать повышению качества образования в системах общего и начального образования, где в последующем выпускники будут вести практическую профессиональную языковую деятельность.

3.Дистанционные школы повышения педагогического мастерства для преподавателей языковых школ Вьетнама. Использование онлайн формата повышения педагогического мастерства способствует формированию элементов системы непрерывного образования, соответственно, использованию преимуществ данной системы, заключающихся в доступности средств образования, постоянном совершенствовании профессиональных компетенций вне зависимости от географического расположения и начального уровня образования.

4.Очные научно-методические семинары для преподавателей родного языка и литературы.

Научно-методические семинары представляют собой традиционно эффективную площадку для обмена профессиональным опытом различных категорий педагогов, в рамках которых устанавливаются горизонтальные модели взаимодействия между всеми участниками - педагогами, экспертами и профессиональным сообществом.

Заключение

Итак, именно экспорт образовательных программ и практик в сфере преподавания русского языка в дошкольных и средних учебных заведениях Социалистической Республики Вьетнам станет основой для системной организации учебно-воспитательного процесса инновационного характера, поскольку сделает реальной модель преподавания русского языка как первого и второго иностранного языков для школ Вьетнама, действительно реализуемую в стране с целью получения нового выпускника, способного использовать русский язык в жизни и профессиональной деятельности.

Таким образом, комплексный подход, включающий модернизацию содержания, цифровизацию образовательной среды, повышение квалификации педагогов и развитие информационных ресурсов, позволит обеспечить качественное предметно-языковое обучение в русских школах Вьетнама и укрепить позиции российского образования на международной арене.

Библиография

1. Нгуен Тхи Кхань Ван, До Тхи Ван Фыонг. Русский язык во Вьетнаме: сферы функционирования и преподавание // Молодой ученый. 2021. № 20 (362). С. 174–177. – URL: https://moluch.ru/archive/362/81077 .
2. Путин назвал число вьетнамских студентов, обучающихся в России // РИА Новости. 2025. – URL: https://ria.ru/20250510/putin-2016220509.html .
3. Система образования Вьетнама. – URL: https://vietlongtravel.com/ru/Новости/факты-о-вьетнаме/система-образования-вьетнама .
4. Шагбанова Х.С. Языковая компетентность в онлайн-пространстве в XXI веке // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 5А. С. 466–471.
5. Школы во Вьетнаме. Школьная система Вьетнама. – URL: http://vietnamway.ru/shkoly-vo-v-etname-shkol-naya-sistema-v-etnama/ .
6. Human Development Index (HDI). – URL: https://hdr.undp.org/data-center/human-development-index#/indicies/HDI .
7. Overview. Viet Nam // The World Bank. 2025. – URL: https://www.worldbank.org/en/country/vietnam/overview#1 .
8. Viet Nam // The World Bank. – URL: https://data.worldbank.org/country/viet-nam.

Export of Educational Practices in the Field of Teaching Russian Language in Secondary Educational Institutions of Vietnam

Elizaveta A. Khamraeva

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Herzen State Pedagogical University of Russia,
191186, 48, Moyki River Emb., Saint Petersburg, Russian Federation;
Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing,
105066, 27, bld. 3, Ol'khovskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: khamraeva@institutdetstva.ru

Anastasiya Yu. Aleksinskaya

Center Director,
Herzen State Pedagogical University of Russia,
191186, 48, Moyki River Emb., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: alexnastja2014@gmail.com

Abstract

The article is devoted to a new and gaining momentum direction — the formation of export practices for promoting the Russian language in the school education systems of Southeast Asian countries, in particular, Vietnam. The article analyzes the possibilities of language export and the potential conditions for studying the Russian language and subjects in Russian in this country. Conclusions are drawn about the prospects of education in the tourism segment of the market. The need for studying the Russian language in universities and schools of Vietnam is analyzed, and the prospects for language education are compared.

For citation

Khamraeva E.A., Aleksinskaya A.Yu. (2026) Eksport obrazovatel'nykh praktik v sfere prepodavaniya russkogo yazyka v srednikh uchebnykh zavedeniyakh V'etnama [Export of Educational Practices in the Field of Teaching Russian Language in Secondary Educational Institutions of Vietnam]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 233-239. DOI: 10.34670/AR.2026.49.99.002

Keywords

Education system, export of educational practices, Russian schools abroad, organization of the educational process, language learning model, subject and language results.

References

1. Human Development Index (HDI). (2025). *United Nations Development Programme*. Retrieved from https://hdr.undp.org/data-center/human-development-index#/indicies/HDI
2. Nguen, T. K. V., & Do, T. V. F. (2021). Russkiy yazyk vo Vietname: sfery funktsionirovaniya i prepodavanie [The Russian language in Vietnam: spheres of functioning and teaching]. *Molodoy uchenyy*, 20(362), 174-177. Retrieved from https://moluch.ru/archive/362/81077
3. Overview. Viet Nam. (2025). *The World Bank*. Retrieved from https://www.worldbank.org/en/country/vietnam/overview#1
4. Putin nazval chiso vietnamskikh studentov, obuchayushchikhsya v Rossii [Putin named the number of Vietnamese students studying in Russia]. (2025). *RIA Novosti*. Retrieved from https://ria.ru/20250510/putin-2016220509.html
5. Shagbanova, Kh. S. (2021). Yazykovaya kompetentnost v onlayn-prostranstve v XXI veke [Language competence in the online space in the 21st century]. *Pedagogicheskiy zhurnal*, 11(5A), 466-471.
6. Shkoly vo Vietname. Shkolnaya sistema Vietnama [Schools in Vietnam. School system of Vietnam]. (2025). Retrieved from http://vietnamway.ru/shkoly-vo-v-etname-shkol-naya-sistema-v-etnama/
7. Sistema obrazovaniya Vietnama [Education system of Vietnam]. (2025). Retrieved from https://vietlongtravel.com/ru/Новости/факты-о-вьетнаме/система-образования-вьетнама
8. Viet Nam. (2025). *The World Bank*. Retrieved from https://data.worldbank.org/country/viet-nam

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

УДК 371.2 **DOI: 10.34670/AR.2026.96.81.026**

Экономическое сотрудничество с Китаем как основа для проведения реформ в сфере образования Камбоджи

Кухаренко Николай Владимирович

Кандидат философских наук,
начальник управления международного образования и сотрудничества,
Благовещенский государственный педагогический университет,
675000, Российская Федерация, Благовещенск, ул. Ленина, 104;
e-mail: kukharenko@mail.ru

Кухаренко Сергей Владимирович

Кандидат философских наук,
начальник учебного отдела Института Конфуция,
Благовещенский государственный педагогический университет,
675000, Российская Федерация, Благовещенск, ул. Ленина, 104;
e-mail: kukharenko-s@mail.ru

Аннотация

Цель исследования – изучение влияния экономического сотрудничества с Китаем на реформы в сфере образования Камбоджи. В статье рассмотрено развитие государственных отношений между Королевством Камбоджа и Китайской Народной Республикой на протяжении почти 70 лет. За этот период они превратились из традиционного политического взаимодоверия во всеобъемлющее стратегическое сотрудничество, охватывающее множество областей и уровней. В статье уделяется особое внимание механизмам сотрудничества и знаковым проектам двух стран в разные исторические периоды. Научная новизна исследования состоит в том, что впервые на русском языке описано развитие китайско-камбоджийских отношений и их влияние на реформы системы образования в Камбодже. В результате исследования установлено, что китайско-камбоджийское сотрудничество прошло четыре этапа: период установления политического взаимодоверия, период расширения всестороннего сотрудничества, период углубления стратегического партнерства и период формирования сообщества единой судьбы человечества. Постепенно сформировалась многомерная система сотрудничества, опирающаяся на региональный двусторонний проект «Сотрудничество Ланьцанцзян-Меконг», на глобальный проект «Пояс и путь» как артерию развития и использующая «Бриллиантовый шестиугольник» в качестве стратегической основы. На основе анализа ключевых дат и конкретных проектов с момента установления дипломатических отношений в 1958 году в данной статье доказывается, что экономическое сотрудничество всегда было прочной основой китайско-камбоджийских отношений. Оно не только обеспечивает материальную опору для политического взаимодоверия, но и создает реальные потребности для сотрудничества в области безопасности, а также открывает широкие возможности для проведения масштабных реформ в системе образования Камбоджи, выводя страну на более высокий уровень развития.

Для цитирования в научных исследованиях

Кухаренко Н.В., Кухаренко С.В. Экономическое сотрудничество с Китаем как основа для проведения реформ в сфере образования Камбоджи // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 240-248. DOI: 10.34670/AR.2026.96.81.026

Ключевые слова

Камбоджа, Китай, экономика, сотрудничество, реформы, Алмазный шестиугольник, реформы образования, четвертая промышленная революция.

Введение

Экономическое сотрудничество выступает системообразующим фактором для интеграции в образовательной сфере, поскольку именно потребности рынка труда и запросы реального сектора экономики определяют целеполагание образовательных реформ, сводя их к задаче воспроизводства квалифицированных кадров, обеспечивающих экономический рост [Татаринова, 2024]. В статье рассматривается история экономического сотрудничества Китая и Камбоджи, предопределившего развитие реформ в других сферах, особенно в образовании. Поскольку стратегической целью образовательных реформ является обеспечение экономики квалифицированными трудовыми ресурсами, именно характер и глубина экономического сотрудничества между странами задают вектор для унификации образовательных стандартов и программ, делая образование производным от экономической целесообразности.

Современное состояние отношений между двумя странами характеризуется их лидерами как «железная дружба». В апреле 2025 года, во время визита председателя КНР Си Цзиньпина в Камбоджу, стороны подписали «План действий по построению китайско-камбоджийского сообщества единой судьбы в новую эпоху (2024–2028)» и объявили о построении «всепогодного китайско-камбоджийского сообщества единой судьбы», что ознаменовало достижение двусторонними отношениями новой исторической высоты.

В задачи исследования входило:

1. Выделить этапы китайско-камбоджийского сотрудничества;
2. Рассмотреть структуру китайско-камбоджийского сотрудничества и выделить его ключевые элементы;
3. Выявить, каким образом камбоджийско-китайское экономическое сотрудничество повлияло на систему образования в Камбодже.

Методы исследования

В качестве основного метода исследования был использован анализ научной литературы и нормативно-правовых документов. Систематический обзор литературы проводился с использованием базы Российского индекса научного цитирования. Поиск проводился по следующим фразам: «китайско-камбоджийское экономическое сотрудничество Камбодже», «образование в Камбодже», а также Science Direct по фразам “Education in Cambodia”, “Chinese-Cambodian Economic Cooperation”. Анализ литературы был сосредоточен на экономическом сотрудничестве между Камбодже и КНР и его влиянии на развитие системы образования в Камбодже.

Обсуждение и результаты

Дружественные отношения между Китаем и Камбоджей берут свое начало с Конференции азиатско-африканских стран в Бандунге в 1955 году (Phillips, A., 2016). В апреле того года на конференции состоялось знакомство Премьер-министра Госсовета КНР Чжоу Эньлая и Главы государства Камбоджи Принца Нородома Сианука, что признано новым стартом в отношениях дружбы и сотрудничества между двумя странами.

19 июля 1958 года Китай и Камбоджа официально установили дипломатические отношения. Сразу после установления дипотношений Камбоджа заявила о поддержке восстановления законного места Китая в ООН. В 70–80-е годы XX века Нородом Сианук дважды подолгу находился в Китае. Сотрудничество в этот период носило преимущественно характер политической поддержки, но заложило прочную политическую основу для последующего экономического сотрудничества.

В апреле 1992 года Китай направил в Камбоджу подразделения инженерных войск для участия в миротворческих операциях ООН. Это было первое подразделение военных инженеров в «голубых касках», сформированное Китаем для участия в миротворческих миссиях ООН [Зародов, 2011].

После формирования нового правительства Камбоджи в 1993 году китайско-камбоджийские отношения вступили в новый этап развития. С 1992 по 2025 год Китай предоставил Камбодже помощь на общую сумму 5,97 млрд долларов США, включая 0,5 млрд долларов безвозмездных грантов и 5,47 млрд долларов льготных кредитов [Ри, 2026]. Эта помощь поддержала послевоенное восстановление и экономическое возрождение Камбоджи. Камбоджа последовательно выступала с поддержкой КНР на региональном и глобальном уровне. Так, в 2012 г. Камбоджа впервые в 45-летней истории АСЕАН заблокировала итоговое коммюнике по вопросу спорных островов в Южно-китайском море – чувствительной для Китая теме. Дружественное сотрудничество между двумя странами в политической, торгово-экономической, культурной, образовательной, военной и других областях непрерывно укреплялось.

Согласно статистике, текущие реализуемые проекты развития включают:

– Мост через реку Тонлесап (от Чунг Тай Со до Прей Прап);
– Мост через реку Меконг в провинции Кратьэх;
– Проекты модернизации национальных дорог №31, 33 и 41;
– Проект развития ирригационной системы Бат Тьнот (Пномпень, провинции Кандаль и Такео);
– Проект расширения сельских электросетей;
– Подводный силовой кабель Сианукville — Гонконг;
– Проект модернизации национальной дороги №7 (Скуон — Кампонг Чам).

В рамках инициативы «Один пояс, один путь» китайские предприятия реализовали в Камбодже ряд знаковых инфраструктурных проектов:

Скоростная автомагистраль Пномпень — Сианукville стала первой в Камбодже платной скоростной дорогой, построенной китайской корпорацией China Road and Bridge Corporation по модели BOT (Строительство — Управление — Передача). Магистраль протяженностью 187 км. соединяет столицу с провинцией Сианукville, где находится международный глубоководный порт. Открытая 1 октября 2022 года, дорога сократила время в пути с 5 до менее чем 2 часов,

значительно повысив эффективность логистики. В период строительства было создано десятки тысяч рабочих мест, а в период эксплуатации — более 2000.

Международный аэропорт Сиемреап Ангкор был построен при участии China Railway Huatie Engineering Design Group и других подразделений; официально открыт 16 ноября 2023 года. Аэропорт класса 4E сделал Камбоджу более доступным направлением для туризма и инвестиций.

Новый международный аэропорт Пномпеня возводится компанией China State Construction Engineering. Строительство разделено на три этапа; расчетная пропускная способность составит 50 миллионов пассажиров в год. После завершения он станет первым аэропортом класса 4F в Камбодже [Виноградов, 2024].

Специальная экономическая зона Сианукville (SSEZ) – флагманский проект «Одного пояса, одного пути» в Камбодже. В зоне уже разместились почти 200 предприятий, создавших более 30 000 рабочих мест. СЭЗ включает промышленные, коммерческие и жилые зоны, став важнейшей производственной базой страны.

Нельзя не отметить масштабное сотрудничество в сфере энергетики. Китайские компании помогли Камбодже построить несколько электростанций, что значительно укрепило энергетическую безопасность страны:

Угольная электростанция в Сианукville была построена компанией China Huadian и введена в эксплуатацию в конце 2022 года. Это крупнейшая и самая технологически продвинутая угольная ТЭС в Камбодже.

ГЭС Нижний Сесан 2 стала крупнейшей гидроэлектростанцией Камбоджи мощностью 400 МВт, что составляет около 20% от общей установленной мощности страны. ГЭС Татай разработана компанией China Heavy Machinery (входит в SINOMACH) по модели BOT. По состоянию на май 2025 года суммарная выработка электроэнергии достигла 10,5 млрд кВт·ч, что позволило сократить выбросы CO2 на 5,6 млн тонн. ГЭС Камчай разработана корпорацией PowerChina; является крупнейшим китайским инвестиционным проектом в гидроэнергетику Камбоджи.

Национальный стадион «Мородок Течо» построен на средства безвозмездной помощи КНР компанией China State Construction Engineering и официально открыт в 2021 году. Стадион стал главной ареной Игр Юго-Восточной Азии 2023 года и новой архитектурной достопримечательностью Пномпеня.

17 сентября 2025 года министр иностранных дел и международного сотрудничества Камбоджи Брассокун и посол Китая в Камбодже Ван Вэньбинь подписали соглашение о выделении Специального фонда сотрудничества Ланьцанцзян-Меконг на 2025 год на сумму около 22,5 миллионов долларов США для поддержки 11 проектов в Камбодже. [China Funds 11 Projects Worth US$2.5, 2025] За последние десять лет этот фонд профинансировал в Камбодже 95 проектов, охватывающих туризм, здравоохранение, сельское хозяйство, охрану культурного наследия, женское предпринимательство, профессионально-техническое обучение, цифровизацию малого и среднего бизнеса, а также борьбу с фейковыми новостями. В рамках сотрудничества Ланьцанцзян-Меконг две страны развернули широкое взаимодействие в сферах инфраструктурной взаимосвязанности, управления водными ресурсами, модернизации сельского хозяйства, цифровизации и «зеленого» развития.

1 января 2022 года официально вступило в силу Соглашение о свободной торговле между Китаем и Камбоджей (CCFTA). [Крупнейшая торговая сделка в истории вступила в силу, 2022] Это первое двустороннее соглашение подобного рода, подписанное Камбоджей. Оно действует

в связке с Всеобъемлющим региональным экономическим партнерством (RCEP), что значительно стимулирует рост двусторонней торговли.

Благодаря этим торговым договоренностям высококачественная сельскохозяйственная продукция из Камбоджи экспортируется в Китай по льготным тарифам. На сегодняшний день разрешение на прямой экспорт в КНР получили четыре вида фруктов: бананы, манго, лонган и кокосы. Китай также увеличил квоту на импорт камбоджийского риса до 400 000 тонн.

За первые 8 месяцев 2024 года объем двусторонней торговли между Китаем и Камбоджей достиг 10,07 млрд долларов США, увеличившись на 24,5% в годовом исчислении, что составляет почти 30% от всего объема внешней торговли Камбоджи. Китай также является крупнейшим источником прямых иностранных инвестиций в Камбоджу. За последние десять лет доля китайских инвестиций в общем объеме иностранного капитала в Камбодже неуклонно росла: с 55% в 2014 году до 90% в 2023 году. Более половины инвестиционных проектов направлены в отрасли производства, не связанные с пошивом одежды, что эффективно способствует диверсификации экономики Камбоджи.

В феврале 2023 года лидеры Китая и Камбоджи достигли важного консенсуса, решив выстроить структуру сотрудничества «Алмазный шестиугольник», сосредоточившись на шести ключевых областях: политика, производственные мощности, сельское хозяйство, энергетика, безопасность и гуманитарные обмены.

В апреле 2025 года Председатель КНР Си Цзиньпин нанес государственный визит в Камбоджу. Стороны подписали 37 соглашений о сотрудничестве в таких сферах, как глобальная безопасность, образование, развитие кадровых ресурсов, сельское хозяйство, промышленность, цепочки поставок, помощь развитию, таможенные пошлины, карантинный контроль, здравоохранение и СМИ. Объявление о создании «Всепогодного сообщества единой судьбы Китая и Камбоджи» ознаменовало выход двусторонних отношений на новую историческую высоту.

В рамках «Алмазного шестиугольника» стороны уделяют приоритетное внимание развитию двух экономических коридоров:

1. Коридор промышленного развития с опорой на Специальную экономическую зону Сианукви ля превращается в многофункциональную экономическую зону и технологический центр. Инфраструктурные проекты, такие как магистраль Пномпень — Сианукви ль и аэропорт Сиемреап Ангкор, стали мощной поддержкой для этого коридора.

2. Коридор «Рыба и рис» фокусируется на рыболовстве, выращивании риса, тропических фруктов и овощей, а также средствах сельскохозяйственного производства, помогая прямым поставкам высококачественной камбоджийской продукции в Китай. Значительно вырос экспорт камбоджийского манго и риса.

2025 год был объявлен «Годом туризма Китая и Камбоджи». Сотрудничество в экономике, туризме, культуре и гуманитарной сфере продолжает углубляться. 18 сентября 2025 года в Куньмине прошел второй форум аналитических центров «Алмазный шестиугольник» и Юньнань-Камбоджа. Около ста экспертов и ученых из обеих стран обсудили пути наполнения новыми идеями структуры «Алмазного шестиугольника» и всепогодного сообщества единой судьбы.

Проведенный исторический ретроспективный анализ позволяет эксплицировать ведущую роль экономического взаимодействия в системе китайско-камбоджийских отношений:

Начиная с этапа оказания безвозмездной помощи в период установления дипломатических контактов и заканчивая реализацией масштабных инфраструктурных инициатив в рамках

мегапроекта «Один пояс, один путь», экономическое сотрудничество выступает фактором существенного наполнения межгосударственных связей. Реализация таких знаковых проектов, как Специальная экономическая зона Сианукви ля, скоростная магистраль Пномпень — Сианукви ль и международный аэропорт Сиемреап-Ангкор, не только сформировала современный инфраструктурный облик Камбоджи, но и приобрела статус символического капитала двустороннего партнерства. Таким образом, институциональное политическое доверие сторон базируется на верифицируемом материальном фундаменте.

Масштабное экономическое сотрудничество открыло широкое пространство для гуманитарных обменов и стало ключевым фактором реформ в системе образования Камбоджи.

Параллельно с укреплением экономических позиций, Пекин активно транслирует в Камбодже свою культурную повестку. Процесс начался еще в конце 1990-х с возрождения китайских школ для местной диаспоры (около 5% жителей страны); к началу 2000-х их число достигло 75, а охват — 49 тысяч учеников.

В 2008 году гуманитарное влияние расширилось за счет запуска двуязычной радиостанции и открытия Института Конфуция, где к 2013 году обучалось более 5 тысяч человек. Знаковым событием для Камбоджи стала организованная в стране азиатская конференция Институтов Конфуция (2013 г.), на которой премьер-министр Хун Сен выступил с инициативой учредить международные дни китайской культуры и языка, предложив странам региона не только изучать китайские традиции, но и придать китайскому языку официальный статус.

Китай реализует масштабные программы обучения и повышения квалификации для государственных служащих Камбоджи, рассматривая это как важнейший инструмент «мягкой силы» и укрепления стратегического партнерства.

Ключевым каналом подготовки кадров стала программа стипендий Министерства коммерции КНР. В рамках программы на 2025 год госслужащим Камбоджи предлагались 39 академических программ (магистратура и докторантура) в ведущих вузах Китая. По условиям программы Китай полностью оплачивает обучение, проживание, медицинскую страховку и авиабилеты. Слушатели получают ежемесячную стипендию (около 3000–3500 юаней). Целевой аудиторией являются чиновники среднего и высшего звена из министерств образования, труда, общественных работ и транспорта, а также аппарата совета министров (Application Guideline, 2023).

Другим действенным форматом обучения стали краткосрочные семинары и тренинги, организуемые Академией международного бизнеса (AIBO) при Министерстве коммерции КНР. Например, семинар по повышению профессиональной компетенции для камбоджийских госслужащих, включающий изучение системы государственного управления Китая, кадровой политики и опыта реформ.

Стоит упомянуть совместный проект Министерства трудовых ресурсов КНР и Международной организации труда, рассчитанный до конца 2025 года. Проект фокусируется на укреплении потенциала чиновников и экспертов в сфере технического и профессионального образования, занятости молодежи и трудовой статистики.

Сотрудничество также затрагивает такие аспекты как цифровое правительство и информационные технологии. В рамках соглашений 2025 года предусмотрены курсы по искусственному интеллекту, управлению цепочками поставок и цифровизации госсектора Камбоджи.

Сейчас правительство Камбоджи поставило амбициозную задачу по переходу Камбоджи к 2030 году к статусу страны с уровнем дохода выше среднего, а к 2050 году – страной с высоким

уровнем дохода [Iammarino, Muth, Nith, 2024]. Значимые инфраструктурные проекты, активное участие страны в региональных и глобальных форматах сотрудничества требовало от экономики развитие кадрового потенциала.

Правительство страны в рамках утвержденных стратегических планов образования (2014-2018, 2019-2023, 2024-2028) предприняло масштабную модернизацию учебных программ с акцентом на STEM-дисциплины (наука, технологии, инженерия, математика), информационно-коммуникационные технологии и техническое профессиональное образование.

Заключение

Реформы образования напрямую влияют на повышение производительности труда и конкурентоспособности рабочей силы. По оценкам, каждый дополнительный год обучения в Камбодже генерирует около 10% прироста годового дохода работника. Улучшение математической грамотности напрямую коррелирует с ростом ВВП [Channdy, 2025]). Изменения в системе технического и профессионального образования сводились к адаптации подготовки кадров под нужды «Четвертой промышленной революции» (Индустрия 4.0). Следовательно, в учреждениях среднего профессионального образования появилось много учебных курсов, посвященных интернету вещей (IoT), промышленному интернету вещей (IIoT), искусственному интеллекту и машинному обучению, большим данным, облачным вычислениям, аддитивным технологиям (например, 3D-печать), кибербезопасности и роботизации.

Четвертая промышленная революция радикальным образом изменила требования, предъявляемые к кадрам для экономики страны: постепенно исчезают многие рутинные специальности (кассиры, операторы ввода данных) и появляются новые (архитекторы нейросетей, дизайнеры виртуальной реальности); на первый план выходят не просто профессиональные знания (hard skills), а «гибкие навыки» (soft skills): критическое мышление, креативность, эмоциональный интеллект, способность к непрерывному обучению. Изменения начинают затрагивать и социальную сферу Камбоджи: телемедицина, использование автоматизированных дронов в сельском хозяйстве, технологий возобновляемой энергии в энергетике, применение блокчейн-технологий в финансовом секторе. Огромную помощь в таких институциональных трансформациях в Камбодже оказывает Китай, который сейчас является мировым лидеров во многих аспектах Индустрии 4.0.

Отношения между Китаем и Камбоджей претерпели непрерывный переход от традиционной дружбы к всеобъемлющему стратегическому партнерству и объединению общей судьбой. В качестве отправной точки в этом процессе используется установление дипломатических отношений в 1958 году, всеобъемлющее стратегическое партнерство в 2010 году, первый план действий в рамках концепции «Сообщества единой судьбы человечества» в 2019 году, рамочная программа сотрудничества в рамках платформы «Алмазного шестиугольника» в 2023 году, формирующие четкую траекторию развития.

Благодаря углубленному развитию сотрудничества в шести основных областях «Алмазного шестиугольника» и ускорению строительства «Коридора промышленного развития» и «Рыбно-рисового коридора» китайско-камбоджийское экономическое сотрудничество будет продолжать играть основную роль в способствовать развитию отношений между двумя странами на более высоком уровне и более качественном уровне и служить ярким примером построения сообщества человеческих судеб.

Библиография

1. Виноградов И.С. Инициатива «Пояс и путь» в странах АСЕАН: особенности и успехи реализации // Китай в мировой и региональной политике. История и современность. 2024. № 29. С. 154-171.
2. Зародов И.А. Китай в миротворческой деятельности ООН // Вестник МГИМО. 2011. № 6. С. 259-263.
3. Крупнейшая торговая сделка в истории вступила в силу. Она объединила 15 стран вокруг Китая // BBC. 2022. 1 января. URL: https://www.bbc.com/russian/news-59839560
4. Ри П. Эволюция китайско-камбоджийских отношений в постбиполярный период (1991–2025 гг.) // Конфликтология / nota bene. 2026. № 2. С. 1-13. DOI: 10.7256/2454-0617.2026.2.78950. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=78950
5. Татаринова Е.А. Влияние системы образования на экономический рост // Вестник ГУУ. 2024. № 5. С. 129-136.
6. Application Guide to MOFCOM Scholarship-CSC Program (Xiamen University). Xiamen University Official Website. 2023. 31 марта. URL: https://admissions.xmu.edu.cn/info/1038/1851.htm
7. Channdy In. The Role of Higher Education Institution Leaders in Building Human Capital in Cambodia: Challenges and Strategies // SRAWUNG: Journal of Social Sciences and Humanities. 2025. Vol. 4, Issue 1. P. 52-71.
8. China Funds 11 Projects Worth US$2.5 // Agence Kampuchea Presse. 2025. 17 сентября. URL: https://akp.gov.kh/post/detail/348267
9. Iammarino S., Muth S., Nith K. 20 Years of FDI in Cambodia: Towards Upper Middle-Income Status and Beyond. CDRI Working Paper Series No. 149. Phnom Penh: CDRI, 2024.
10. Phillips A. Beyond Bandung: the 1955 Asian-African Conference and its legacies for international order // Australian Journal of International Affairs. 2016. Vol. 70, No. 4. P. 329-341. DOI: 10.1080/10357718.2016.1153600.

Economic Cooperation with China as a Basis for Reforms in the Education Sector of Cambodia

Nikolai V. Kukharenko

PhD in Philosophy,
Head of the Department of International Education and Cooperation,
Blagoveshchensk State Pedagogical University,
675000, 104, Lenin str., Blagoveshchensk, Russian Federation;
e-mail: kukharenko@mail.ru

Sergei V. Kukharenko

PhD in Philosophy,
Head of the Academic Department of the Confucius Institute,
Blagoveshchensk State Pedagogical University,
675000, 104, Lenin str., Blagoveshchensk, Russian Federation;
e-mail: kukharenko-s@mail.ru

Abstract

The aim of the study is to examine the influence of economic cooperation with China on reforms in Cambodia's education sector. The article examines the development of state relations between the Kingdom of Cambodia and the People's Republic of China over nearly 70 years. During this period, they have transformed from traditional political mutual trust into comprehensive strategic cooperation covering many areas and levels. The article pays special attention to the cooperation mechanisms and landmark projects of the two countries in different historical periods. The scientific

novelty of the study lies in the fact that, for the first time in Russian, the development of Sino-Cambodian relations and their impact on education system reforms in Cambodia are described. The study concludes that Sino-Cambodian cooperation has passed through four stages: the period of establishing political mutual trust, the period of expanding comprehensive cooperation, the period of deepening strategic partnership, and the period of forming a community of shared future for humanity. A multidimensional cooperation system has gradually taken shape, relying on the regional bilateral Lancang-Mekong Cooperation project, using the global Belt and Road project as a development artery, and employing the "Diamond Hexagon" as a strategic framework. Based on an analysis of key dates and specific projects since the establishment of diplomatic relations in 1958, this article argues that economic cooperation has always been a solid foundation of Sino-Cambodian relations. It not only provides material support for political mutual trust but also creates real needs for security cooperation, as well as opening up broad opportunities for large-scale reforms in Cambodia's education system, lifting the country to a higher level of development.

For citation

Kukharenko N.V., Kukharenko S.V. (2026) Ekonomicheskoye sotrudnichestvo s Kitayem kak osnova dlya provedeniya reform v sfere obrazovaniya Kambodzhi [Economic Cooperation with China as a Basis for Reforms in the Education Sector of Cambodia]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 240-248. DOI: 10.34670/AR.2026.96.81.026

Keywords

Cambodia, China, economy, cooperation, reforms, Diamond Hexagon, education reforms, Fourth Industrial Revolution.

References

1. Application guide to MOFCOM scholarship-CSC program (Xiamen University). (2023, March 31). Xiamen University Official Website. https://admissions.xmu.edu.cn/info/1038/1851.htm
2. Channdy In. (2025). The role of higher education institution leaders in building human capital in Cambodia: Challenges and strategies. *SRAWUNG: Journal of Social Sciences and Humanities*, 4(1), 52-71.
3. China funds 11 projects worth US$2.5. (2025, September 17). *Agence Kampuchea Presse*. https://akp.gov.kh/post/detail/348267
4. Iammarino, S., Muth, S., & Nith, K. (2024). *20 years of FDI in Cambodia: Towards upper middle-income status and beyond* (CDRI Working Paper Series No. 149). CDRI.
5. Krupneyshaya torgovaya sdelka v istorii vstupila v silu. Ona obedinila 15 stran vokrug Kitaya [The largest trade deal in history has entered into force. It unites 15 countries around China]. (2022, January 1). *BBC*. https://www.bbc.com/russian/news-59839560
6. Phillips, A. (2016). Beyond Bandung: The 1955 Asian-African Conference and its legacies for international order. *Australian Journal of International Affairs*, 70(4), 329-341. https://doi.org/10.1080/10357718.2016.1153600
7. Ri, P. (2026) Evolyutsiya kitaysko-kambodzhiyskikh otnosheniy v postbipolyarnyy period (1991–2025 gg.) [The evolution of Chinese-Cambodian relations in the post-bipolar period (1991–2025)]. *Conflictology / nota bene*, (2), 1-13. https://doi.org/10.7256/2454-0617.2026.2.78950
8. Tatarinova, E. A. (2024). Vliyanie sistemy obrazovaniya na ekonomicheskiy rost [The influence of the education system on economic growth]. *Bulletin of the State University of Management*, (5), 129-136.
9. Vinogradov, I. S. (2024). Initsiativa «Poyas i put» v stranakh ASEAN: osobennosti i uspekhi realizatsii [The Belt and Road Initiative in ASEAN countries: Features and implementation achievements]. *China in World and Regional Politics. History and Modernity*, (29), 154-171.
10. Zarodov, I. A. (2011). Kitay v mirotvorcheskoy deyatelnosti OON [China in UN peacekeeping activities]. *MGIMO Bulletin*, (6), 259-263.

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

УДК 377 **DOI: 10.34670/AR.2026.89.17.028**

Генезис и эволюция корпоративного обучения в контексте развития системы дополнительного профессионального образования в Российской Федерации: институциональный анализ

Судин Алексей Андреевич

Ассистент,
Институт перспективных материалов и технологий,
Национальный исследовательский университет «МИЭТ»,
124498, Российская Федерация, Зеленоград, пл. Шокина, 1;
e-mail: sudinaa@mgpu.ru

Аннотация

Статья посвящена институциональному анализу генезиса и эволюции корпоративного обучения в России в контексте развития системы дополнительного профессионального образования. В работе рассматривается корпоративное обучение как сложный синтетический институт, формировавшийся на пересечении государственного регулирования, рыночных механизмов и технологических инноваций. На основе историко-генетического подхода выделяется пять ключевых этапов эволюции: от централизованной советской системы повышения квалификации через стихийный рынок 1990-х и стратегизацию 2000-х к технологической конвергенции и современной адаптации к условиям турбулентности и суверенизации. Особое внимание уделяется трансформации роли корпоративных университетов, конвергенции формального и неформального образования, влиянию цифровизации (LMS, learning analytics) и государственной системы профессиональных стандартов. В статье делается вывод о том, что современное корпоративное обучение в России, унаследовав традиции системности и интегрировав рыночные подходы, превратилось в стратегический инфраструктурный элемент национальной экономики, выполняющий роль связующего звена между потребностями бизнеса и государственной образовательной политикой.

Для цитирования в научных исследованиях

Судин А.А. Генезис и эволюция корпоративного обучения в контексте развития системы дополнительного профессионального образования в Российской Федерации: институциональный анализ // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 249-255. DOI: 10.34670/AR.2026.89.17.028

Ключевые слова

Дополнительное профессиональное образование, корпоративное обучение, корпоративный университет, институциональный анализ, EdTech, цифровая трансформация, профессиональные стандарты, человеческий капитал.

Введение

Корпоративное обучение – это системная работа по развитию сотрудников внутри компании. С его помощью организации готовят команду к новым задачам, сокращают расходы на найм и адаптацию, повышают производительность и вовлечённость [Корпоративное обучение: зачем нужно и как выстроить, www…].

Феномен корпоративного обучения, понимаемый как целенаправленный, систематический и организованный процесс развития компетенций персонала в интересах достижения стратегических целей организации, в российском социально-экономическом и образовательном пространстве представляет собой сложный синтетический институт. Его становление и развитие неотделимы от общей траектории трансформации системы дополнительного профессионального образования, выступая одновременно и ее продуктом, и драйвером изменений. Главной целью корпоративного обучения является не просто донести необходимую информацию, но изменить поведение сотрудника на рабочем месте, благодаря чему он станет более продуктивным и эффективным. Как правило, данные изменения (применение полученных знаний и навыков на практике) происходят уже за пределами учебной аудитории и непосредственно на рабочем месте [Дьяченко, 2023].

Анализ данного феномена требует применения историко-генетического и институционального подходов, позволяющих выявить преемственность и разрывы, взаимодействие внешних и внутренних факторов, а также его дуальную природу, балансирующую между логикой рыночной эффективности и логикой государственного регулирования. Эволюция корпоративного обучения в России может быть реконструирована через последовательность взаимосвязанных исторических фаз, каждая из которых характеризовалась доминированием определенной парадигмы, институциональной архитектурой и характером взаимодействия с системой дополнительного профессионального образования.

Основная часть

Первый, протоинституциональный этап, завершившийся с распадом СССР, был периодом существования централизованной государственной системы повышения квалификации. В условиях планово-административной экономики любая образовательная активность на производстве была жестко встроена в механизм управления трудовыми ресурсами и подчинена задачам выполнения народно-хозяйственных планов. Обучение имело характер планового, периодического обновления знаний и носили ярко выраженный технократический и нормативный характер, фокусируясь на освоении новых ГОСТов, технологических регламентов, оборудования и производственных методик. Институциональной основой системы выступала разветвленная сеть отраслевых институтов повышения квалификации (ИПК) [Постановление Правительства РФ от 26.06.1995 № 610, 1995], находившихся в подчинении профильных министерств и ведомств. Их деятельность регламентировалась общегосударственными директивами, а финансирование осуществлялось из бюджета или через сметы государственных предприятий. Участие специалиста в обучении было не столько правом, сколько обязанностью, элементом карьерного роста в рамках единой тарифной сетки. Следовательно, данный период сформировал важнейший инфраструктурный и ментальный

задел – понимание необходимости системного и непрерывного образования для взрослых. Однако всё это происходило в полностью неконкурентной и немаркетинговой среде, где отсутствовали понятия потребительского выбора, конкуренции поставщиков и экономической отдачи от инвестиций в человеческий капитал.

Второй этап, охвативший 1990-е и начало 2000-х годов, стал периодом институционального распада прежней системы и стихийного рыночного генезиса новых практик. Либерализация экономики и приватизация привели к глубокому кризису государственных ИПК, которые лишились планового финансирования и заказов. Возникший институциональный вакуум начал стремительно заполняться зарождающимся рынком образовательных услуг, что ознаменовалось коммерциализацией и активным импортом западных бизнес-моделей. Появление первых частных тренинговых компаний, таких как «Тренинг-Бутик» [Онлайн-школа Тренинг-Бутик, www…] или «Allterra Education» [Тензор // Allterra.ru, www…], стало ответом на острый дефицит компетенций, необходимых для функционирования в рыночных условиях: менеджмента, маркетинга, продаж, финансовой грамотности. Обучение превратилось из планового мероприятия в платную услугу, спрос на которую определялся сиюминутными проблемами выживания бизнеса. На этом этапе произошло характерное разъединение формального и неформального секторов. Государственное дополнительное профессиональное образование, представленное уцелевшими ИПК и университетами, зачастую концентрировалось на выдаче формальных документов (удостоверений о повышениях квалификаций, дипломов о профессиональной переподготовке) по программам, не всегда отвечавшим реальным запросам рынка. Бизнес же, особенно в секторе малого и среднего предпринимательства, ценил краткосрочные, прикладные тренинги, так называемые «мягкие навыки» (soft skills), которые не требовали официального подтверждения. Это породило два параллельных, слабо сообщающихся мира: мир формальных документов и мир практических, часто разрозненных обучающих мероприятий, эффективность которых почти не подвергалась системной оценке. Принятие Закона РФ «Об образовании» в 1992 году [Российская Федерация. Закон «Об образовании», 1992] легитимизировало дополнительное профессиональное образование как самостоятельный тип образования, однако не создало действенных механизмов его интеграции с динамично меняющейся экономической реальностью.

Третий этап, начавшийся в середине 2000-х и продлившийся до 2010-х годов, ознаменовался консолидацией и стратегизацией корпоративного обучения, наиболее ярким символом чего стало возникновение и расцвет корпоративных университетов. С укреплением крупного корпоративного сектора и стабилизацией макроэкономической ситуации обучение персонала перешло из разряда оперативных расходов в категорию стратегических инвестиций. Ведущие компании, такие как Сбербанк, РЖД, Газпром, Росатом, МТС, трансформировали свои учебные центры в полноценные корпоративные университеты. Миссия этих новых институтов вышла далеко за рамки простой передачи знаний. Они стали инструментами формирования и трансляции единой корпоративной культуры и ценностей, системами управления талантами и развития кадрового резерва, лабораториями стратегического форсайта будущих компетенций, а также платформами для стандартизации лучших управленческих и операционных практик внутри холдинга. Процесс обучения подвергся систематизации: были внедрены комплексные модели компетенций, многоуровневые системы оценки (метод «360 градусов» [Метод оценки «360 градусов», 2024], Assessment Centre [то такое ассессмент-центр, 2024]), платформы управления обучением (LMS). Образовательная деятельность стала измеримой и тесно

увязанной с индивидуальными карьерными траекториями сотрудников. Параллельно произошла четкая сегментация рынка поставщиков: выделились внешние тренинговые и консалтинговые компании, внутренние учебные структуры корпораций и классические вузы, пытавшиеся адаптироваться к новым запросам. Важным трендом этого периода стало начало конвергенции с формальным дополнительным профессиональным образованием: ведущие корпоративные университеты стали активно получать образовательные лицензии, чтобы их наиболее успешные внутренние программы могли завершаться выдачей документов государственного образца о повышении квалификации или профессиональной переподготовке, тем самым усиливая свой статус и ценность для сотрудников.

Четвертый этап, охвативший 2010-е и начало 2020-х годов, прошел под знаком технологической и нормативной конвергенции, где на развитие института корпоративного обучения синхронно влияли два мегатренда: цифровая трансформация и усиление роли государства в регулировании сферы квалификаций. В области педагогического дизайна произошла революция, связанная с массовым переходом к смешанным и полностью дистанционным форматам, использованию микрообучения и массовых открытых онлайн-курсов. Контент стал доступным по запросу, что позволило реализовать принцип персонализации через построение индивидуальных образовательных траекторий на основе диагностики дефицита компетенций. Возникло и стало развиваться направление data-driven learning analytics – это использование больших данных, собираемых LMS, для анализа поведения обучающихся, адаптации образовательного контента, прогнозирования отсева и, что наиболее важно, оценки влияния обучения на бизнес-показатели с использованием моделей Киркпатрика и Филлипса [Модель Киркпатрика для оценки эффективности обучения, 2022]. Параллельно инициированная государством разработка и внедрение системы профессиональных стандартов, а также создание Национальной системы квалификаций сформировали новый нормативный каркас для всего дополнительного профессионального образования. Корпоративное обучение стало ключевым механизмом приведения реальных компетенций работников в соответствие с требованиями профстандартов, особенно в регулируемых отраслях, таких как транспорт, энергетика или педагогика. Это привело к углублению институциональной конвергенции: внутренние корпоративные программы стали целенаправленно разрабатываться с оглядкой на профстандарты, а корпоративные университеты и учебные центры начали активно проходить аккредитацию в качестве центров оценки квалификаций. Акцент в обучении сместился с разовых мероприятий на непрерывный процесс, интегрированный в рабочий поток, посредством коучинга, наставничества и системы электронной поддержки деятельности.

Современный, пятый этап, начавшийся в 2022 году, определяется адаптацией института корпоративного обучения к условиям высокой турбулентности и процессами его суверенизации. Пандемия COVID-19, выполнив роль необратимого катализатора, окончательно легитимизировала гибридные и дистанционные форматы как новую норму, доказав их операционную и экономическую эффективность. Последующие геополитические изменения и уход с российского рынка ряда международных образовательных платформ и технологий стимулировали бурный рост отечественных EdTech-решений, одни из примеров – это: Skyeng [Онлайн-школа английского языка Skyeng, www…], «Яндекс. Практикум» [Практикум по веб-разработке от Яндекса, www…], iSpring [Система дистанционного обучения и вебинаров // iSpring, www…], Фоксфорд [Учебный центр «Фоксфорд», www…]. Возникла масштабная

задача не просто импортозамещения, а создания конкурентоспособной национальной EdTech-экосистемы, интегрированной с корпоративными LMS и системами управления талантами. В содержательном плане в корпоративные образовательные программы все активнее интегрируются компоненты, направленные на внутреннюю мобилизацию, укрепление корпоративной идентичности и адаптацию к работе в новых экономических реалиях, включая импортозамещение, релокацию производств и работу в условиях санкционного давления. Резко возрос спрос на программы быстрой переквалификации, микро-сертификации и гибких форматов, позволяющие организациям с максимальной гибкостью и скоростью реагировать на вызовы внешней среды. В заключении стоит отметить, что в современных конкурентных условиях рынка труда дополнительное профессиональное образование представляет собой значимый фактор в процессе адаптации молодых людей к современным условиям рынка труда. Оно способствует приобретению молодыми специалистами актуальных навыков и знаний, соответствующих требованиям рынка, что повышает их конкурентоспособность и способствует построению успешной карьеры [Судин, 2025].

Заключение

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод о глубокой исторической и институциональной специфике российского феномена корпоративного обучения. Его современное состояние является результатом сложного синтеза унаследованной от советской эпохи традиции системного, централизованного подхода к развитию кадров (теперь реализуемого на уровне отдельной корпорации) и рыночно-импортированной культуры бизнес-образования, основанной на конкуренции, клиентоориентированности и измерении эффективности. Данный институт функционирует в точке пересечения трех мощных логик: логики государственного регулирования, логики рыночной эффективности бизнеса и логики технологических инноваций. Он успешно выполняет роль «буфера» и «переводчика», адаптируя общенациональные образовательные инициативы к конкретным потребностям предприятий и переводя формальные требования профстандартов в практические учебные модули. Высокая адаптивность к кризисам, продемонстрированная на протяжении всей его эволюции, свидетельствует о зрелости и устойчивости данного института. Перспективные векторы развития лежат в области углубления синергии между государственной политикой в сфере квалификаций и корпоративными образовательными экосистемами, развития отечественной, основанной на доказательных данных методологии оценки эффективности обучения, а также построения сквозных систем цифровых образовательных профилей и портфолио, признаваемых как работодателями, так и государством. В итоге корпоративное обучение утвердилось не как периферийная кадровая функция, а как стратегический инфраструктурный элемент национальной экономики, от эффективности которого напрямую зависит конкурентоспособность страны в условиях формирующейся новой геоэкономической и технологической парадигмы.

Библиография

1. Дьяченко В.В. Проблемы переноса обучения на практику в процессе корпоративного обучения в современных организациях // Актуальные исследования. 2023. № 17-2 (147). С. 15-18.
2. Корпоративное обучение: зачем нужно и как выстроить // iSpring. URL: https://www.ispring.ru/elearning-insights/korporativnoe-obuchenie

3. Метод оценки «360 градусов»: как применять и как правильно составить опросник // iSpring. 2024. URL: https://www.ispring.ru/elearning-insights/metod-otsenki-360-gradusov
4. Модель Киркпатрика для оценки эффективности обучения: как ее использовать // Skillbox Media. 2022. URL: https://skillbox.ru/media/corptrain/model-kirkpatrika-dlya-otsenki-effektivnosti-obucheniya-kak-eye-ispolzovat/
5. Онлайн-школа английского языка Skyeng // Skyeng. URL: https://skyeng.ru/
6. Онлайн-школа Тренинг-Бутик // Tboutique.ru. URL: https://tboutique.ru/
7. Постановление Правительства РФ от 26.06.1995 № 610 (ред. от 31.03.2003) «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов» // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7068/
8. Практикум по веб-разработке от Яндекса // Яндекс Практикум. URL: https://practicum.yandex.ru/
9. Российская Федерация. Законы. Об образовании: закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1. Документ утратил силу // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/
10. Система дистанционного обучения и вебинаров // iSpring. URL: https://www.ispring.ru/
11. Судин А.А. Дополнительное профессиональное образование как инструмент адаптации молодёжи на рынке труда // Современная российская молодежь: ее социальная ответственность и потенциал в развитии страны (к 270-летию Московского университета): XIX Международная научная конференция «Сорокинские чтения – 2025»; 17 февраля 2025 г.: Сборник материалов. М.: МАКС Пресс, 2025. С. 641-642.
12. Тензор // Allterra.ru. URL: https://allterra.ru/
13. Учебный центр «Фоксфорд» // Фоксфорд. URL: https://foxford.ru/
14. Что такое ассессмент-центр (Assessment Centre) и как его проводят // iSpring. 2024. URL: https://www.ispring.ru/elearning-insights/chto-takoe-assessment-centre

Genesis and Evolution of Corporate Training in the Context of the Development of the Continuing Professional Education System in the Russian Federation: An Institutional Analysis

Aleksei A. Sudin

Assistant,
Institute of Advanced Materials and Technologies,
National Research University of Electronic Technology (MIET),
124498, 1, Shokina Sq., Zelenograd, Russian Federation;
e-mail: sudinaa@mgpu.ru

Abstract

The article is devoted to an institutional analysis of the genesis and evolution of corporate training in Russia in the context of the development of the continuing professional education system. The paper considers corporate training as a complex synthetic institution that has been formed at the intersection of state regulation, market mechanisms and technological innovations. Based on a historical-genetic approach, five key stages of evolution are identified: from the centralized Soviet system of professional development through the spontaneous market of the 1990s and the strategization of the 2000s to technological convergence and modern adaptation to conditions of turbulence and sovereignization. Special attention is paid to the transformation of the role of corporate universities, the convergence of formal and non-formal education, the impact of digitalization (LMS, learning analytics) and the state system of professional standards. The article concludes that modern corporate training in Russia, having inherited the traditions of systematicity and integrated market approaches, has turned into a strategic infrastructural element of the national economy, acting as a link between business needs and state educational policy.

For citation

Sudin A.A. (2026) Genezis i evolyutsiya korporativnogo obucheniya v kontekste razvitiya sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii: institutsional'nyy analiz [Genesis and Evolution of Corporate Training in the Context of the Development of the Continuing Professional Education System in the Russian Federation: An Institutional Analysis]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 249-255. DOI: 10.34670/AR.2026.89.17.028

Keywords

Continuing professional education, corporate training, corporate university, institutional analysis, EdTech, digital transformation, professional standards, human capital.

References

1. Assessment Centre: Chto eto i kak ego provodyat [What is an Assessment Centre and how is it conducted]. (2024). *iSpring*. https://www.ispring.ru/elearning-insights/chto-takoe-assessment-centre
2. Dyachenko, V. V. (2023). Problemy perenosa obucheniya na praktiku v protsesse korporativnogo obucheniya v sovremennykh organizatsiyakh [Problems of transferring learning to practice in the process of corporate training in modern organizations]. *Actual Research*, (17-2), 15-18.
3. Korporativnoe obuchenie: zachem nuzhno i kak vystroit [Corporate training: Why it is needed and how to build it]. (n.d.). *iSpring*. https://www.ispring.ru/elearning-insights/korporativnoe-obuchenie
4. Metod otsenki "360 gradusov": kak primenyat i kak pravilno sostavit oprosnik [The 360-degree assessment method: How to apply it and how to properly compile a questionnaire]. (2024). *iSpring*. https://www.ispring.ru/elearning-insights/metod-otsenki-360-gradusov
5. Model Kirkpatrika dlya otsenki effektivnosti obucheniya: kak ee ispolzovat [The Kirkpatrick model for assessing the effectiveness of training: How to use it]. (2022). *Skillbox Media*. https://skillbox.ru/media/corptrain/model-kirkpatrika-dlya-otsenki-effektivnosti-obucheniya-kak-eye-ispolzovat/
6. Onlayn-shkola angliyskogo yazyka Skyeng [Skyeng online English language school]. (n.d.). *Skyeng*. https://skyeng.ru/
7. Onlayn-shkola Trening-Butik [Trening-Butik online school]. (n.d.). *Tboutique.ru*. https://tboutique.ru/
8. Postanovlenie Pravitelstva RF ot 26.06.1995 № 610 "Ob utverzhdenii Tipovogo polozheniya ob obrazovatelnom uchrezhdenii dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya (povysheniya kvalifikatsii) spetsialistov" [Decree of the Government of the Russian Federation No. 610 of 06/26/1995 "On approval of the Model regulation on an educational institution of additional professional education (advanced training) of specialists"]. (1995). *ConsultantPlus*. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7068/
9. Praktikum po web-razrabotke ot Yandeksa [Yandex Practicum in web development]. (n.d.). *Yandex Practicum*. https://practicum.yandex.ru/
10. Russian Federation. Laws. On Education: Law of the Russian Federation No. 3266-1 of 07/10/1992. (1992). *ConsultantPlus*. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/
11. Sistema distantsionnogo obucheniya i webinarov [Distance learning and webinar system]. (n.d.). *iSpring*. https://www.ispring.ru/
12. Sudin, A. A. (2025). Dopolnitelnoe professionalnoe obrazovanie kak instrument adaptatsii molodyozhi na rynke truda [Continuing professional education as a tool for youth adaptation in the labor market]. In *Modern Russian youth: their social responsibility and potential in the country's development (to the 270th anniversary of Moscow University): XIX International Scientific Conference "Sorokin Readings – 2025"* (pp. 641-642). MAKS Press.
13. Tenzor [Tensor]. (n.d.). *Allterra.ru*. https://allterra.ru/
14. Uchebnyy tsentr «Foksford» [Foxford Training Center]. (n.d.). *Foxford*. https://foxford.ru/

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

УДК 37.01 **DOI: 10.34670/AR.2026.76.17.029**

Гуманизация архитектурной среды: анализ исходных концепций и их значение для образования

Федорова Людмила Федоровна

Кандидат архитектуры, доцент,
Новосибирский государственный университет а
рхитектуры, дизайна и искусств им. А. Д. Крячкова,
630099, Российская Федерация, Новосибирск, пр. Красный, 38;
e-mail: fedorova@mail.ru

Кондратьева Татьяна Александровна

Магистрант,
Новосибирский государственный университет
архитектуры, дизайна и искусств им. А. Д. Крячкова,
630099, Российская Федерация, Новосибирск, пр. Красный, 38;
e-mail: fedorova@mail.ru

Аннотация

Средовое движение в архитектуре сформировалось из пяти самостоятельных интеллектуальных истоков, каждый из которых привнёс собственное понимание «среды» и собственный набор проектных инструментов. Опираясь на серию исследований К. В. Кияненко (2019–2022), статья посвящена сравнительному анализу истоков средовизации по единому основанию: какую форму гуманизации архитектуры каждый обеспечивает, какую редукцию преодолевает и какую проектную стратегию порождает. Построена типология гуманизирующих эффектов, показывающая, что целостное средовое движение невозможно из одного истока a priori и требует их кооперации.

Для цитирования в научных исследованиях

Федорова Л.Ф., Кондратьева Т.А. Гуманизация архитектурной среды: анализ исходных концепций и их значение для образования // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 256-262. DOI: 10.34670/AR.2026.76.17.029

Ключевые слова

Средовое движение, средовой подход, истоки средовизации, гуманизация архитектуры, проектно-методологический исток, средовая психология, соучаствующее проектирование, архитектурная феноменология, экологическое проектирование, К.В. Кияненко, В.Л. Глазычев.

Введение

Понятие «средовой подход» за полвека употребления в отечественной архитектурной теории превратилось шаблонное словосочетание: количество диссертаций в РГБ, посвящённых средовым аспектам, в десятилетие 2010-х годов выросло в 24 относительно 1970-е годы. При этом архитектор-колорист и социолог-исследователь коммунальных практик одинаково называют свою работу «средовой»: термин утрачивает различающую способность, одни авторы отождествляют средовой подход с экологическим или системным, другие настаивают на их принципиальном отличии.

К.В. Кияненко в серии работ 2019–2022 годов предложил выход: ввести «зонтичное» понятие «средовое движение» и показать, что существует не один средовой подход, а по меньшей мере семь, базирующихся на пяти интеллектуальных истоках. Их систематическое сравнение по типу гуманизирующего воздействия ранее не проводилось. Настоящая статья восполняет этот пробел, решая три задачи: охарактеризовать каждый исток по схеме «критика-возвращение-стратегия», выявить ограничения каждого истока в изоляции и обосновать необходимость их кооперации на примере деятельностно-средового подхода В.Л. Глазычева.

Результаты и обсуждение

Пять истоков средовизации: характеристика по единому основанию

Анализ строится по схеме «критика – возвращение – стратегия». Сводная характеристика истоков представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Сводная характеристика пяти истоков средовизации

Исток	Ключевые зарубежные и отечественные фигуры	Хронологические рубежи
Проектно-методологический	К. Александер, Дж. К. Джонс, Х. Риттель, Г. П. Щедровицкий, А. Г. Раппапорт, В.Л. Глазычев	1962, 1969
Социологический/ психологический	Г. Прошанский, И. Альтман, Дж. Джекобс, М. Хейдметс, О.Н. Яницкий, Г. З. Каганов	1958, 1970
Социально-проектный	П. Давыдов, Ш. Арнстайн, Р. Г. Санофф, В.Л. Глазычев, Т. М. Дридзе, Е. С. Шомина	1965, 1968
Феноменологический	К. Норберг-Шульц, Ю. Палласмаа, П. Цумтор, Г.З. Каганов, А.Г. Раппапорт, П. В. Капустин	1962, 1996
Экологический	Я. Макхарг, П. Солери, С. Брэнд, В.К. Лицкевич, Ю. С. Лебедев, В. А. Нефёдов	1969, 2002

Проектно-методологический исток критикует и единоличное авторство, возвращает множественность субъектов и рефлексию, порождает стратегию «понимающего» проектирования с архитектором в роли «дирижёра кооперации» (методы второго поколения» Х. Риттеля).

Социологический и психологический исток критикует средовой детерминизм и узкий функционализм, возвращает наблюдаемое поведение и сложную структуру потребностей (приватность, территориальность, персонализация, идентичность), порождает адресное и включённое проектирование; отечественный пример – Тартуская школа (1974–1980).

Социально-проектный исток критикует профессиональную монополию и иерархическую модель «сверху-вниз», возвращает субъектность обитателя и местное знание, порождает

participatory design; отечественный феномен - движение МЖК (> 600 молодёжных жилых комплексов с реальным участием жителей в проектировании, строительстве и самоуправлении к 1990-м).

Феноменологический исток критикует взгляд «извне» и «окулоцентризм» Палласмаа (одержимость зрением в ущерб другим целостность чувственного опыта и концепты «места», «Genius Loci», «атмосферы», порождает контекстуальное проектирование.

Экологический истокритикует автономность здания и линейную модель ресурсопользования («добыть — произвести — выбросить»), возвращает встроенность архитектуры в природные циклы, порождает природоподобное проектирование (биомимикрия, «от колыбели до колыбели»).

Сравнительный синтез: пять типов гуманизации.

На основании анализа раздела 1 формулируется типология гуманизирующих эффектов (таблица 2), где каждый тип сочетает преодолеваемую редукцию, возвращаемого аспекта опыта и порождаемую проектную стратегию.

Таблица 2 – Типология гуманизирующих эффектов средового движения

Исток	Тип гуманизации (преодолевает → возвращает)	Метафора роли архитектора
Проектно-методологический	Гуманизация процесса: авторитаризм → субъект кооперации	Дирижёр
Социологический/психологический	Гуманизация знания: умозрительность → реальное поведение	Исследователь
Социально-проектный	Гуманизация власти: монополия → субъект права	Фасилитатор
Феноменологический	Гуманизация опыта: измерение извне → переживающее сознание	Со-переживающий
Экологический	Гуманизация отношения к природе: автономность → часть биосферы	Садовник

Однако каждый исток в изоляции имеет характерную «опасностью вырождения»: проектно-методологический склонен к «методологизму» (рефлексия без результата); социологический/психологический – к «социологизму» и позитивистской редукции человека к объекту изучения; социально-проектный - к нерефлексивному «активизму» и опоре на «здравый смысл»; феноменологический – к элитарному «эстетизму» при безразличии к вопросам власти; экологический – к «зеленому технократизму», воспроизводящему техническую логику в природоохранной оболочке.

Распределение «слепых зон» демонстрирует своего рода взаимодополняемость истоков: то, что упускает один, систематически дополняется другим. Это не случайное распределение, а отражение того, что каждый исток сложился в оппозиции к определённой стороне модернистского редукционизма — и потому остаётся «слепым» к тем сторонам, которые его собственная критика не затрагивает.

«Слепые зоны» истоков взаимодополняемые: проектно-методологический упускает чувственный опыт и природу, социологический/психологический – субъективное переживание и вопросы власти; социально-проектный – научную строгость и экологию; феноменологический – социальную справедливость и коллективное действие; экологический – социальные отношения и субъективный опыт. Это не случайное распределение: каждый исток сложился в оппозиции к определенной стороне модернистского редукционизма и потому остается

«слепым» к остальным.

Каждый исток «видит» в человеке что-то одно – субъекта рефлексии, носителя поведения, обладателя прав, средоточие переживаний, часть природы. Целостный человек — всё это одновременно, поэтому целостное средовое мышление требует их взаимодействия.

Кооперация истоков: подход В.Л. Глазычева

В монографии «Социально-экологическая интерпретация городской среды» (1984) В.Л. Глазычев синтезирует проектную, исследовательскую, культурную и методологическую трактовки города, результирующей которых выступает деятельно-средовой подход .Не будучи членом ММК, Глазычев стал основным транслятором системной методологии в архитектурном сообществе.

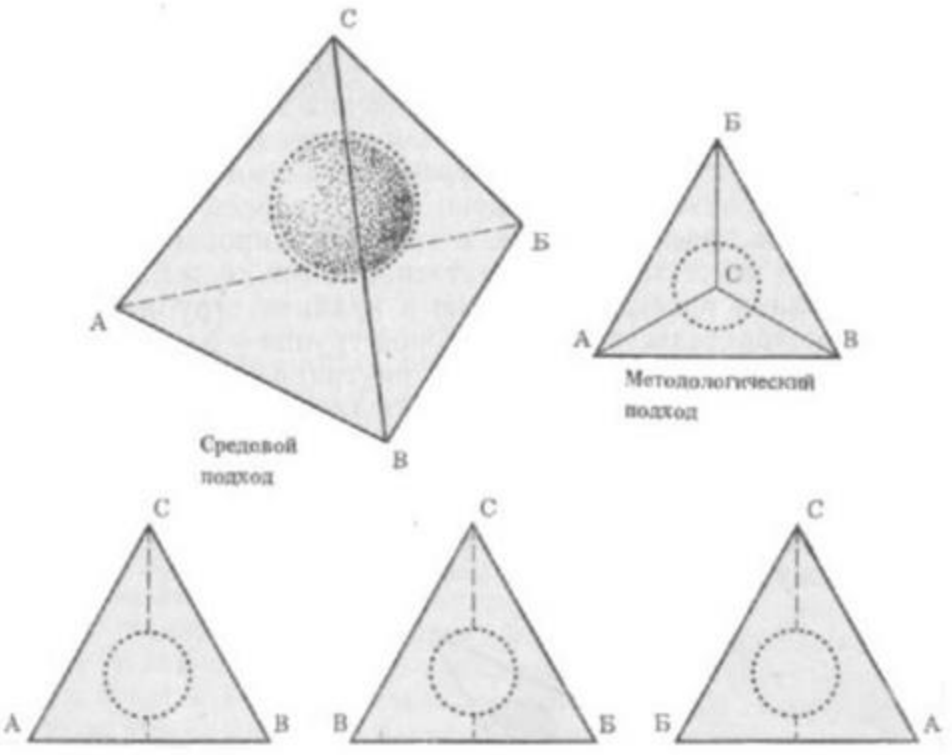


Рисунок 1 – Тетраэдр Глазычева (схема из монографии 1984 г.)

Соотнесение граней тетраэдра с пятью истоками средовизации представлено в таблице 4. Модель Глазычева косвенно предполагает объединение всех пяти истоков, хотя открыто это не проговаривалось в тексте 1984 года — часть истоков (прежде всего феноменологический и зрелый экологический) ещё не была сформулирована в нынешнем виде. Грани тетраэдра соотносятся с истоками следующим образом: проектная – социально-проектный и проектно-методологический; исследовательская – социологический/психологический и экологический; оценочная/культурная – феноменологический и синкретическое знание; методологическая – проектно-методологический.

На практике кооперация реализована в эксперименте Глазычева в Благоевграде (Болгария, 1980): натурное обследование (исследовательская грань — социологический/психологический исток), анализ генерального плана (проектная грань), неформальный опрос учителей, врачей, подростков (социально-проектный исток), рисунки детей «свой город», «свой двор», «свой дом»

(оценочная/культурная грань — феноменологический исток), формирование «имедж-объекта» (методологическая грань - синтез всех форм знания). В одном эксперименте задействованы все пять истоков, а их результаты сходятся в единой деятельностной структуре, а не соединяются внешним образом.

Продуктивная кооперация истоков требует четырех усилий: общей онтологии среды, методологической рефлексии о соотношении форм знания, деятельностного измерения в конкретном проекте и конкретности «места». Без них кооперация остается случайной или формальной.

Заключение

Проведенный анализ показал, что средовое движение в архитектуре формируется пятью истоками, каждый из которых порождает специфический тип гуманизации – процесса, знания, опыта или отношения к природе – и обладает характерной «опасностью вырождения» (методологизм, социологизм, активизм, эстетизм или зеленый технократизм). «Слепые зоны» истоков взаимодополняемы, целостная гуманизация архитектуры из одного источника принципиально невозможной. Деятельностно-средовой подход В.Л. Глазычева, апробированный в эксперименте в Благоевграде (1980), демонстрирует возможность их кооперации при соблюдении четырех условий: общей онтологии, методологической рефлексии, деятельностного измерения и конкретности места. Средовое движение есть коллективный проект возвращения человека в центр архитектурного мышления, а полнота средового мышления есть способность одновременно удерживать все пять его измерений в конкретном проектном действии.

Библиография

1. Глазычев В.Л. Социально-экологическая интерпретация городской среды. М.: Наука, 1984. 180 с.
2. Глазычев В.Л. Городская средя: технология развития: Настольная книга. М.: Ладья, 1995. 239 с.
3. Кияненко К.В. «Средовизация» архитектуры: истоки в проектно-методологическом движении // Архитектура и строительство России. 2020. № 4. С. 108-115.
4. Кияненко К.В. К истории становления средовой лексики в отечественной теории архитектуры // Наука, образование и экспериментальное проектирование: тезисы докл. междунар. науч.-практ. конф. М.: МАРХИ, 2021. С. 53-54.
5. Кияненко К.В. «Средовое движение» в архитектуре и смежных областях // Проект Байкал. 2021. № 3 (69). С. 61-65.
6. Кияненко К.В. «Средовизация» архитектуры: истоки в психологии и социологии // Архитектура и строительство России. 2021. № 1. С. 109-118.
7. Кияненко К.В. «Средовизация» архитектуры: истоки в социальном проектировании и проектном активизме // Архитектура и строительство России. 2021. № 2. С. 21-28.
8. Кияненко К.В. «Средовизация» архитектуры: истоки в феноменологическом видении // Архитектура и строительство России. 2021. № 4. С. 94-99.
9. Кияненко К.В. «Средовизация» архитектуры: истоки в экологической повестке // Архитектура и строительство России. 2022. № 1. С. 82-89.
10. Раппапорт А.Г. Среда и архитектура // Городская среда: проблемы существования / под ред. А.А. Высоковского, Г.З. Каганова. М.: ВНИИТАГ, 1990. С. 157-178.
11. Соловьёва Е.А. Основы средовой психологии. СПб.: СПбГАСУ, 2006. 188 с.
12. Niit T., Heidmets M., Kruusvall J. Environmental Psychology in the Soviet Union // Handbook of Environmental Psychology. Vol. 2 / Ed. by D. Stockols, I. Altman. New York: John Wiley & Sons, 1987. Pp. 1311-1335.
13. Pallasmaa J. The Eyes of the Skin: Architecture and the Senses. Chichester: John Wiley & Sons, 1996. 80 p.
14. Sanoff H. Community Participation Methods in Design and Planning. New York: Wiley, 2000. 306 p.
15. Sommer R. Social Design: Creating Buildings with People in Mind. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1983. 212 p

Humanization of the Architectural Environment: Analysis of Initial Concepts and Their Significance for Education

Lyudmila F. Fedorova

PhD in Architecture, Associate Professor,
Novosibirsk State University of Architecture,
Design and Arts named after A.D. Kryachkov,
630099, 38, Krasny ave., Novosibirsk, Russian Federation;
e-mail: fedorova@mail.ru

Tat'yana A. Kondrat'eva

Master's Student,
Novosibirsk State University of Architecture,
Design and Arts named after A.D. Kryachkov,
630099, 38, Krasny ave., Novosibirsk, Russian Federation;
e-mail: Fedorova@mail.ru

Abstract

The environmental movement in architecture was formed from five independent intellectual origins, each of which brought its own understanding of the "environment" and its own set of design tools. Based on a series of studies by K.V. Kiyanenko (2019–2022), the article is devoted to a comparative analysis of the origins of environmentalization on a single basis: what form of humanization of architecture each provides, what reduction it overcomes, and what design strategy it generates. A typology of humanizing effects is constructed, showing that a holistic environmental movement is impossible a priori from a single source and requires their cooperation.

For citation

Fedorova L.F., Kondrat'eva T.A. (2026) Gumanizatsiya arkhitekturnoy sredy: analiz iskhodnykh kontseptsiy i ikh znacheniye dlya obrazovaniya [Humanization of the Architectural Environment: Analysis of Initial Concepts and Their Significance for Education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 256-262. DOI: 10.34670/AR.2026.76.17.029

Keywords

Environmental movement, environmental approach, origins of environmentalization, humanization of architecture, design-methodological origin, environmental psychology, participatory design, architectural phenomenology, ecological design, K.V. Kiyanenko, V.L. Glazychev.

References

1. Glazychev, V.L. (1984). Sotsialno-ekologicheskaya interpretatsiya gorodskoy sredy [Social-ecological interpretation of the urban environment]. Nauka.
2. Glazychev, V.L. (1995). Gorodskaya sreda: tekhnologiya razvitiya [Urban environment: Development technology]. Ladya.

3. Kiyanenko, K. V. (2020). "Sredovizatsiya" arkhitektury: istoki v proektno-metodologicheskom dvizhenii ["Environmentalization" of architecture: Origins in the design-methodological movement]. Architecture and Construction of Russia, (4), 108-115.
4. Kiyanenko, K. V. (2021a). K istorii stanovleniya sredovoy leksiki v otechestvennoy teorii arkhitektury [On the history of the formation of environmental vocabulary in Russian architectural theory]. In Science, education and experimental design (pp. 53-54). MARCHI.
5. Kiyanenko, K. V. (2021b). "Sredovoe dvizhenie" v arkhitekture i smezhnykh oblastyakh ["Environmental movement" in architecture and related fields]. Project Baikal, (3), 61-65.
6. Kiyanenko, K. V. (2021c). "Sredovizatsiya" arkhitektury: istoki v psikhologii i sotsiologii ["Environmentalization" of architecture: Origins in psychology and sociology]. Architecture and Construction of Russia, (1), 109-118.
7. Kiyanenko, K. V. (2021d). "Sredovizatsiya" arkhitektury: istoki v sotsialnom proektirovanii i proektnom aktivizme ["Environmentalization" of architecture: Origins in social design and design activism]. Architecture and Construction of Russia, (2), 21-28.
8. Kiyanenko, K. V. (2021e). "Sredovizatsiya" arkhitektury: istoki v fenomenologicheskom videnii ["Environmentalization" of architecture: Origins in phenomenological vision]. Architecture and Construction of Russia, (4), 94-99.
9. Kiyanenko, K. V. (2022). "Sredovizatsiya" arkhitektury: istoki v ekologicheskoy povestke ["Environmentalization" of architecture: Origins in the ecological agenda]. Architecture and Construction of Russia, (1), 82-89.
10. Niit, T., Heidmets, M., & Kruusvall, J. (1987). Environmental psychology in the Soviet Union. In D. Stockols & I. Altman (Eds.), Handbook of environmental psychology (Vol. 2, pp. 1311-1335). John Wiley & Sons.
11. Pallasmaa, J. (1996). The eyes of the skin: Architecture and the senses. John Wiley & Sons.
12. Rappaport, A. G. (1990). Sreda i arkhitektura [Environment and architecture]. In A. A. Vysokovsky & G. Z. Kaganov (Eds.), Gorodskaya sreda: problemy sushchestvovaniya (pp. 157-178). VNIITAG.
13. Sanoff, H. (2000). Community participation methods in design and planning. Wiley.
14. Solovyova, E. A. (2006). Osnovy sredovoy psikhologii [Foundations of environmental psychology]. SPbGASU.
15. Sommer, R. (1983). Social design: Creating buildings with people in mind. Prentice-Hall.

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

УДК 37.01 **DOI: 10.34670/AR.2026.28.58.030**

Применение концепции двух значений среды В.Л. Глазычева как педагогического инструмента формирования пространственно-деятельностного мышления в архитектурном образовании

Федорова Людмила Федоровна

Кандидат архитектуры, доцент,
Новосибирский государственный университет а
рхитектуры, дизайна и искусств им. А. Д. Крячкова,
630099, Российская Федерация, Новосибирск, пр. Красный, 38;
e-mail: fedorova@mail.ru

Кондратьева Татьяна Александровна

Магистрант,
Новосибирский государственный университет
архитектуры, дизайна и искусств им. А. Д. Крячкова,
630099, Российская Федерация, Новосибирск, пр. Красный, 38;
e-mail: fedorova@mail.ru

Аннотация

В монографии В.Л. Глазычева «Социально-экологическая интерпретация городской среды» (1984) сформулировано различие двух значений слова «среда»: СР-1 (предметно-пространственное окружение, обстановка – environment) и СР-2 (межчеловеческие взаимодействия, поведение людей в обстановке – milieu). В статье раскрыт генезис этого различия, показано, как оно разграничивает «объектное» и «средовое» мышление, и проверена его применимость к типичным ситуациям в современной архитектурной практике.

Для цитирования в научных исследованиях

Федорова Л.Ф., Кондратьева Т.А. Применение концепции двух значений среды В.Л. Глазычева как педагогического инструмента формирования пространственно-деятельностного мышления в архитектурном образовании // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 263-269. DOI: 10.34670/AR.2026.28.58.030

Ключевые слова

Средовой подход, В.Л. Глазычев, деятельностно-средовой подход, архитектурная теория, средовое мышление, СР-1/СР-2, объектное мышление, архитектурное образование.

Введение

Актуальность темы. По данным подробного анализа К. В. Кияненко, число диссертаций со средовой проблематикой, выросло в 24, однако массовое использование слова «среда» не гарантирует средового мышления: нередко подменяется работой с физическим окружением. Необходим аналитический инструмент, отличающий подлинно средовое мышление от его имитации. Такой инструмент был предложен В.Л. Глазычевым в 1984 году в виде концепции СР-1/СР-2. В рамках исследования решаются три задачи: выявить источники идей концепции СР-1/СР-2, раскрыть механизм различения объектного и средового мышления и проверить применимость концепции к ситуациям современной практики (массовое жилье, благоустройство, BIM, «умный город»).

Терминология и основные понятия

СР-1 (environment) – предметно-пространственное окружение (планировка, конструкции, оборудование, благоустройство, микроклимат); СР-2 (milieu) – межчеловеческие взаимодействия, паттерны поведения, социальные практики, в этом окружении. Городская среда (по Глазычеву) – соотнесенность СР-1 и СР-2, качество их взаимосвязи. Объектное мышление –работает только с СР-1; средовое мышление –удерживает отношение СР-1/СР-2.

Результаты и обсуждение

Интеллектуальный генезис концепции СР-1/СР-2

Первый источник концепции – методология Московского методологического кружка (ММК) – группы философов и методологов, работавших под руководством Г. П. Щедровицкого (О. И. Генисаретский, А. Г. Раппапорт, Б. В. Сазонов) из которой Глазычев заимствует три установки: понимание различения как инструмента мысли, трактовку объекта как отношения между позициями в деятельности, и понятие рефлексии. СР-1/СР-2 – типичное различие этого типа: оно создает аналитическую оптику, показывающую, что работа только с физическим пространством ещё не есть работа со средой.

Опираясь на работу В. Я. Дубровского и Л. П. Щедровицкого, Глазычев фиксирует: как только в систему включается человек, она перестает быть «механизмом» и становится «деятельностью»; так и объект, в рассмотрение которого включены люди (СР-2), перестает быть «зданием» или «территорией» и становится «средой». И это второй источник концепции.

Третий источник концепции – работы В. И. Вернадского об организованности, противопоставленной механизму: «Организованность не есть механизм… она находится непрерывно в становлении». Опираясь на это, Глазычев определяет городскую среду как организованность, противопоставленную «всем внешним формам своего проявления – уличной сети и застройке… деятельности жителей». Отсюда практический вывод: среду нельзя «спроектировать» как здание – проектировщик может лишь создать условия для её возникновения, но не гарантировать его.

Четвёртый источник концепции – средовая психология: affordances Дж. Гибсона (физическая форма лишь «предлагает» возможности действия), идея К. Линча о городе как одновременно физической форме и ментальном образе, работы М. Хейдметса о нередуцируемости поведения к пространству. Все это дает основание утверждать: СР-2 не «вытекает» из СР-1 автоматически.

Аналитический механизм различения: СР-1/СР-2 как критерий

В основе концепции лежит эмпирически установленное положение: СР-1 и СР-2 не жёстко детерминируют друг на друга. Они обладают относительной автономностью. Это означает: изменение одного слоя не обязательно влечёт за собой соответствующее изменение другого.

Среда по Глазычеву – мера связи между СР-1 и СР-2 есть живое и подвижное взаимоотношение. Это положение Глазычев демонстрирует двумя сериями наблюдений.

Первая серия: при высокой стабильности СР-1 приходят качественные изменения СР-2. Планировочная структура Москвы и Вашингтона не менялась веками при радикальных изменениях общественных отношений; промышленные сооружения превращаются в культурные центры, дворцы – в музеи. Глазычев обобщает: «Мера устойчивости СР-1 находится в пропорциональном отношении к пространственному масштабу… дорожная сеть переживает столетия, отдельный дом – десятилетия».

Вторая серия: обратная сторона: при высокой стабильности СР-2 радикально меняется СР-1. Устойчивые паттерны «собрания» и «школы» воспроизводятся в самых разных пространственных оболочках – от агоры и форума до современных залов собраний, от школы под открытым небом до школьных городков.

Отсюда вытекает критерий; профессионал мыслит *объектно*, если предметом его работы является исключительно СР-1, и *средово*, если он удерживает отношение СР-1/СР-2 – проектирует не только пространство, но и условия для форм жизни в нем. Критерий не оценочный, а аналитический: он фиксирует границу и позволяет увидеть подмену там, где декларируется работа со «средой», но фактически ведется работа только с СР-1.

Проверим работоспособность критерия на трёх примерах из практики, которые обсуждает или подразумевает сам Глазычев.

Пример 1: типовое проектирование микрорайонов (1960-1980-е). Глазычев характеризует эту практику во второй главе монографии, описывая «концепцию микрорайона»: «Максимум озеленённых пространств, максимально возможное проникновение прямого солнечного света в каждую квартиру, максимальная близость учреждений первичного обслуживания к жилищу – к этим четырём требованиям можно (с некоторым огрублением) свести содержание концепции микрорайона».

Применим наш критерий. Все четыре требования – это характеристики СР-1: норма озеленения ($м^2$ зелени на жителя), норма инсоляции (часы солнца), радиус пешеходной доступности (метры до школы или магазина). Вопрос о том, как люди будут жить, общаться, формировать сообщества, — не является предметом проектирования. Вывод: это объектное мышление.

Пример 2: проект центра Благоевграда (Глазычев, 1980). Методика работы включала: натурное обследование, анализ градостроительного каркаса, ознакомление с плановыми материалами, неформальный опрос экспертов и – что особенно существенно - «контрольный опрос детей 1-2-го классов школ (просьба нарисовать «свой город», «свой двор», «свой дом»)». На основании совокупности этих процедур формировался «имидж-объект» - целостный образ города, связывающий пространство и жизнь в нём.

Применим критерий, СР-1 (физическая ткань города) и СР-2 (представления, практика, образы жителей) удерживаются одновременно. Проектное предложение строится не из «логики формы», а из понимания того, как люди живут в этом пространстве и как они его воспринимают. Вывод: это средовое мышление.

Пример 3: молодёжные жилищные комплексы (МЖК). В этой практике будущие обитатели участвовали в проектировании, строительстве и самоуправлении. Сообщество (СР-2)

формировалось одновременно с пространством (СР-1) — в процессе совместного труда люди знакомились, договаривались, вырабатывали правила общежития. К моменту заселения среда уже существовала.

Применим критерий. Проектирование здесь – не создание «продукта для потребителя», а организация процесса, в котором СР-1 и СР-2 формируются одновременно. Глазычев в четвёртой главе называет подобную практику «ассистируемой самоорганизацией». Вывод: это средовое мышление.

Применимость СР-1/СР-2 к современной архитектурной практике

В типичной ситуации современного жилищного строительства предметом проектирования являются квартирография, планировка, конструктив, инженерия и фасад – все это характеристики СР-1. Вопросы о том, кто здесь будет жить, как сложатся соседские отношения, какие формы самоуправления и присвоения пространства возникнут (СР-2), за пределами проектного задания не ставятся.

Применение критерия СР-1/СР-2 позволяет точно зафиксировать: в современном массовом строительстве мы имеем место с объектным мышлением при полном отсутствии средового компонента. Маркетинговые отделы застройщиков при этом активно используют слово «среда» - «комфортная среда», «среда для жизни», «городская среда нового поколения». Но за этой риторикой стоит работа только с СР-1: ландшафтный дизайн двора, малые архитектурные формы, цветовые решения фасадов.

Программы благоустройства общественных пространств – в России они часто реализуются под общим названием «формирование комфортной городской среды» — представляют собой особенно показательный случай подмены средового подхода объектным.

Логика этих программ: территория физически обновляется – укладывается новая плитка, устанавливаются скамейки, фонари, урны: высаживаются деревья и кустарники. Результат называется «созданием среды». Но среда – это не плитка и скамейки. Среда – это отношение СР-1/СР-2. А СР-2 – существующие практики использования территории – часто не изучается вовсе.

Концепция СР-1/СР-2 позволяет точно диагностировать эту ситуацию: программа работает только с СР-1, декларируя при этом работу со «средой». Более того, она позволяет сформулировать минимальное требование к средовому подходу в благоустройстве: изучение существующих форм СР-2 до начала проектных работ и проверка – не разрушает ли предполагаемое вмешательство в СР-1 сложившуюся организованность СР-2.

BIM (Building Information Modeling) – самая полная модель СР-1 в истории проектирования. Но средств для моделирования СР-2 в ней нет и быть не может: соседские отношения, конфликты интересов, культурные практики не формализуются. Еще в 1984 году Глазычев предупреждал, что «попытки тотальной формализации проектной деятельности… свелись к сугубо ограниченным результатам». Практическое следствие состоит в том, что BIM нуждается в дополнении инструментами работы с СР-2 – социологическими обследованиями, практиками participatory design, post-occupancy evaluation.

«Умный город» (smart city) доводит управление СР-1 до предела через датчики и алгоритмы. Но Ср-2 – смыслы, конфликты, творчество, человеческие взаимодействия – не алгоритмизируются: датчик фиксирует физическое перемещение тела, но не его смысл. Глазычев предупреждал, что подобная логика «тотального проектирования» ведет к технократизму. При котором «мир ценностей, мир культуры де-факто оказывается за бортом».

Во всех четырёх случаях концепция СР-1/СР-2 работает как диагностический инструмент:

фиксирует подмену – декларацию работы со «средой» при фактической работе только с СР-1. Осознание этой подмены и есть первый шаг к восстановлению средового подхода.

Заключение

Концепция СР-1/СР-2 – оригинальный синтез четырех традиций: лингвистической (двузначие слова «среда»), методологической (ММК), естественнонаучной (организованность по Вернадскому) и средово-психологической (нередуцируемость поведения к пространству). Неё ключевое свойство – тезис об относительной автономности СР-1 и СР-2, из которого следует определение среды как отношения, а не субстанции, и строгий критерий: объектное мышление работает с СР-1 изолированно, средовое удерживает отношение СР-1/СР-2.

Проверка на четырех ситуациях современной практики (массовое жилье, благоустройство, BIM, «умный город») показала, что во всех случаях концепция выполняет диагностическую функцию, точно указывая, что выпадает из профессионального мышления. В условиях цифровизации её значение возрастает: новые инструменты обеспечивают беспрецедентную точность работы СР-1, усиливая иллюзию «полноты» при отсутствии СР-2.

Среда не может быть «запроектирована напрямую» - она творится обитателями в процессе проживания. Роль архитектора – не предопределить формы жизни в пространстве. А создать условия для их возникновения. Концепция СР-1/СР-2 помогает удержать эту позицию в условиях, когда вся логика профессиональной деятельности выстроена вокруг объекта, а не вокруг среды.

Библиография

1. Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление // Размышления натуралиста: В 2-х кн. М., 1977. Кн. 2.
2. Высоковский А.А., Каганов Г.З. Городская среда: проблемы существования. М.: ВНИИТАГ, 1990. 198 с.
3. Генисаретский О.И. Проектная культура и концептуализм // Социально-культурные проблемы образа жизни и предметные среды. М.: ВНИИТЭ, 1987. С. 39-53.
4. Глазычев В.Л. Организация архитектурного проектирования: (Вопросы теории). М., 1977.
5. Глазычев В.Л. Социально-экологическая интерпретация городской среды. М.: Наука, 1984. 180 с.
6. Глазычев В.Л. Городская среда: технология развития. М.: Ладья, 1995. 240 с.
7. Глазычев Г.З. Среда обитания в зеркале символизма // Человек. 1977. № 6. С. 64-77.
8. Дубровский В.Я., Щедровицкий Л.П. Проблемы системного инженерно-психологического проектирования. М., 1971.
9. Кияненко К.В. Круг средового знания и его сегментация в теории архитектуры // Архитектура и строительство России. 2019. № 3. С. 18-27.
10. Кияненко К.В. «Средовое движение» в архитектуре и смежных областях // Проект Байкал. 2021. № 67. С. 134-141.
11. Кияненко К.В. К истории становления средовой лексики в отечественной теории архитектуры // Архитектон: известия вузов. 2021. № 2 (74).
12. Кияненко К.В. Истоки средовизации архитектуры в психологии и социологии // Архитектура и строительство России. 2021. № 4. С. 20-29.
13. Кияненко К.В. Истоки средовизации архитектуры в феноменологическом видении // Архитектура и строительство России. 2022. № 1. С. 16-25.
14. Линч К. Образ города / пер. с англ. М.: Стройиздат, 1982. 328 с.
15. Раппапорт А.Г. К пониманию архитектурной формы: дис. ... д-ра архитектуры. М., 2000.
16. Сазонов Б.В. Деятельностный подход к инновациям // Социальные факторы нововведений в организационных системах. М., 1980. С. 32-40.
17. Хейдметс М. Субъект, среда и границы между ними // Психология и архитектура. Таллин: ТПИ, 1983. Т. 1. С. 61-63.
18. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Школа культурной политики, 1995. 800 с.
19. Alexander C. A Pattern Language: Towns, Buildings, Construction. New York: Oxford University Press, 1977. 1171 p.

20. Brand S. How Buildings Learn: What Happens After They're Built. New York: Viking, 1994. 243 p.
21. Gibson J.J. The Ecological Approach to Visual Perception. Boston: Houghton Mifflin, 1979. 332 p.
22. Proshansky H.M., Ittelson W.H., Rivlin L.G. (eds.) Environmental Psychology: Man and His Physical Setting. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970. 690 p.

Application of V.L. Glazychev's Concept of the Two Meanings of Environment as a Pedagogical Tool for Forming Spatial-Activity Thinking in Architectural Education

Lyudmila F. Fedorova

Candidate of Architecture, Associate Professor,
Novosibirsk State University of Architecture,
Design and Arts named after A. D. Kryachkov,
630099, 38, Krasny ave., Novosibirsk, Russian Federation;
e-mail: fedorova@mail.ru

Tat'yana A. Kondrat'eva

Master's Student,
Novosibirsk State University of Architecture,
Design and Arts named after A. D. Kryachkov,
630099, 38, Krasny ave., Novosibirsk, Russian Federation;
e-mail: fedorova@mail.ru

Abstract

In V.L. Glazychev's monograph "Socio-Ecological Interpretation of the Urban Environment" (1984), the distinction between two meanings of the word "environment" is formulated: EN-1 (the subject-spatial surroundings, setting – environment) and EN-2 (interpersonal interactions, people's behavior in the setting – milieu). The article reveals the genesis of this distinction, shows how it differentiates between "object-based" and "environment-based" thinking, and tests its applicability to typical situations in contemporary architectural practice.

For citation

Fedorova L.F., Kondrat'eva T.A. (2026) Primeneniye kontseptsii dvukh znacheniy sredy V.L. Glazycheva kak pedagogicheskogo instrumenta formirovaniya prostranstvenno-deyatel'nostnogo myshleniya v arkhitekturnom obrazovanii [Application of V.L. Glazychev's Concept of the Two Meanings of Environment as a Pedagogical Tool for Forming Spatial-Activity Thinking in Architectural Education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 263-269. DOI: 10.34670/AR.2026.28.58.030

Keywords

Environmental approach, V.L. Glazychev, activity-environmental approach, architectural theory, environmental thinking, EN-1/EN-2, object-based thinking, architectural education.

References

1. Alexander, C. (1977). A pattern language: Towns, buildings, construction. Oxford University Press.
2. Brand, S. (1994). How buildings learn: What happens after they're built. Viking.
3. Dubrovsky, V. Y., & Shchedrovitsky, L. P. (1971). Problemy sistemnogo inzhenerno-psikhologicheskogo proektirovaniya [Problems of systemic engineering-psychological design].
4. Genisaretsky, O. I. (1987). Proektnaya kultura i kontseptualizm [Project culture and conceptualism]. In Sotsialno-kulturnye problemy obraza zhizni i predmetnye sredy (pp. 39-53). VNIITE.
5. Gibson, J. J. (1979). The ecological approach to visual perception. Houghton Mifflin.
6. Glazychev, G. Z. (1977). Sreda obitaniya v zerkale simvolizma [Habitat in the mirror of symbolism]. Chelovek, (6), 64-77.
7. Glazychev, V.L. (1977). Organizatsiya arkhitekturnogo proektirovaniya: (Voprosy teorii) [Organization of architectural design: (Issues of theory)].
8. Glazychev, V.L. (1984). Sotsialno-ekologicheskaya interpretatsiya gorodskoy sredy [Social-ecological interpretation of the urban environment]. Nauka.
9. Glazychev, V.L. (1995). Gorodskaya sreda: tekhnologiya razvitiya [Urban environment: Development technology]. Ladya.
10. Heidmets, M. (1983). Subekt, sreda i granitsy mezhdu nimi [Subject, environment, and the boundaries between them]. In Psikhologiya i arkhitektura (Vol. 1, pp. 61-63). TPI.
11. Kiyanenko, K. V. (2019). Krug sredovogo znaniya i ego segmentatsiya v teorii arkhitektury [The circle of environmental knowledge and its segmentation in architectural theory]. Architecture and Construction of Russia, (3), 18-27.
12. Kiyanenko, K. V. (2021a). "Sredovoe dvizhenie" v arkhitekture i smezhnykh oblastyakh ["Environmental movement" in architecture and related fields]. Project Baikal, (67), 134-141.
13. Kiyanenko, K. V. (2021b). K istorii stanovleniya sredovoy leksiki v otechestvennoy teorii arkhitektury [On the history of the formation of environmental vocabulary in Russian architectural theory]. Architecton: Proceedings of Higher Education, (2).
14. Kiyanenko, K. V. (2021c). Istoki sredovizatsii arkhitektury v psikhologii i sotsiologii [The origins of environmentalization of architecture in psychology and sociology]. Architecture and Construction of Russia, (4), 20-29.
15. Kiyanenko, K. V. (2022). Istoki sredovizatsii arkhitektury v fenomenologicheskom videnii [The origins of environmentalization of architecture in phenomenological vision]. Architecture and Construction of Russia, (1), 16-25.
16. Lynch, K. (1982). Obraz goroda [The image of the city] (Trans.). Stroyizdat.
17. Proshansky, H. M., Ittelson, W. H., & Rivlin, L. G. (Eds.). (1970). Environmental psychology: Man and his physical setting. Holt, Rinehart and Winston.
18. Rappaport, A. G. (2000). K ponimaniyu arkhitekturnoy formy [Towards an understanding of architectural form] (Doctoral dissertation).
19. Sazonov, B. V. (1980). Deyatelnostnyy podkhod k innovatsiyam [Activity approach to innovations]. In Sotsialnye faktory novovvedeniy v organizatsionnykh sistemakh (pp. 32-40).
20. Shchedrovitsky, G. P. (1995). Izbrannye trudy [Selected works]. School of Cultural Policy.
21. Vernadsky, V. I. (1977). Nauchnaya mysl kak planetnoe yavlenie [Scientific thought as a planetary phenomenon]. In Reflections of a Naturalist (Book 2).
22. Vysokovsky, A. A., & Kaganov, G. Z. (1990). Gorodskaya sreda: problemy sushchestvovaniya [Urban environment: Problems of existence]. VNIITAG.

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

УДК 796.01 **DOI: 10.34670/AR.2026.85.10.031**

Исследование эффективности моделей управления качеством профессионально-прикладной физической подготовки студентов педагогического вуза

Жабаков Владислав Ермекбаевич

Заведующий кафедрой, кандидат педагогических наук,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
454080, Российская Федерация, Челябинск, пр. Ленина, 69;
e-mail: gabakovvu@cspu.ru

Заруба Фёдор Сергеевич

Аспирант,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
454080, Российская Федерация, Челябинск, пр. Ленина, 69;
e-mail: ZarubaFedorS@yandex.ru

Аннотация

В статье представлены результаты пилотажного исследования эффективности моделей управления качеством профессионально-прикладной подготовки студентов педагогического вуза. Предмет исследования – процесс управления качеством профессионально-прикладной подготовки. Цель исследования: используя метод многомерных матриц сравнить моделей управления качеством профессионально-прикладной подготовки студентов педагогического вуза и в процессе опытно-экспериментальной работы выявить критерии эффективности моделей. Методология проведения работы. На теоретическом этапе пилотажного исследования нами описаны модели и выделены критерии их эффективности: модель, ориентированная на образовательные стандарты (эффективность измерялась по критерию «уровень самореализации личности в процессе обучения»); модель, ориентированная на запросы работодателей (эффективность измерялась по критерию «автономность деятельности»); модель, ориентированная на личностно-ориентированный подход (эффективность измерялась по критерию «уровень рефлексивности»); модель, основанная на принципах всеобщего управления качеством (TQM) (эффективность измерялась по критерию «отношение к процессу управления качеством профессионально-прикладной подготовки»); модель, основанная на использовании информационных технологий, интерес к инновациям в профессионально-прикладной подготовке (эффективность измерялась по критерию «готовность к инновациям в профессионально-прикладной подготовке»). На практико-ориентированном этапе опытно-экспериментальной работы применялись модифицированные методы психодиагностики: многомерный опросник

самореализации С.И. Кудинова, модификация методики «Моя учеба в вузе» О.А. Ворониной, дифференциальный тест рефлексивности Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина; опросник «автономность-зависимость» Г.С. Парыгина, модифицированная анкета В.И. Байденко. Для статистической обработки результатов измерений применялось программное обеспечение «SPSS v 17.0», описательные статистики, φ* критерий Фишера. Выводы. Выявленные различия по критериям эффективности моделей позволяют сделать вывод о значимости самореализации, рефлексивности и отношения к процессу управления качеством профессионально-прикладной подготовки для реализации выделенных нами моделей.

Для цитирования в научных исследованиях

Жабаков В.Е., Заруба Ф.С. Исследование эффективности моделей управления качеством профессионально-прикладной физической подготовки студентов педагогического вуза // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 270-276. DOI: 10.34670/AR.2026.85.10.031

Ключевые слова

Профессионально-прикладная физическая подготовка, управление качеством профессионально-прикладной физической подготовки, подготовка студентов педагогического вуза, модели управления, самореализация, рефлексивность, TQM.

Введение

Современные требования к подготовке специалистов в сфере образования, в частности, учителей физической культуры, диктуют необходимость постоянного совершенствования системы профессионально-прикладной физической подготовки (ППФП), качество которой является предиктором готовности выпускников педагогических вузов к эффективной реализации профессиональной деятельности. Так, Э.В. Шестакова, А.Ю. Оверко, рассматривая компоненты профессионально-прикладной физической подготовки, отмечают необходимость внедрения психофизиологический модели ППФП [Шестакова, Оверко, 2012]. В.Г. Федоров, О.В. Шаламова, А.В. Федоров в качестве модели ППФП предлагают рассматривать комплекс «универсальной, специализированной и стандартизированной подготовки» [Федоров, Шаламова, Федоров, 2026]. В.Е. Жабаков, А.М. Кузьмин вводят концепт «ядро трансдисциплинарности» как основу проектирования моделей профессионально-прикладной подготовки студентов [Жабаков, Кузьмин, 2019].

В то же время управление качеством становится особой методологической «идеологией» [Байденко, 2006] в профессионально-прикладной физической подготовке студентов, так как формирование профессиональных компетенций учителя физической культуры предполагает не только интегрирование ранее разобщенных составляющих (теоретической и практической) подготовки в системное образование, но и конструирование нового «метазнания» о телесности человека. При этом физическая культура выступает как «культурная среда», как часть социальной среды, является пространством, создающим, в свою очередь, взаимодействие личности будущего педагога физической культуры и образовательной среды, создавая контекст профессионально-прикладной физической подготовки. Следовательно, именно управление качеством, но и «объединяет» компоненты профессионально-прикладной физической подготовки в рамках общей методологической идеологии, обеспечивая единство когнитивного

и процессуального компонентов за пределами конкретных дисциплин подготовки студентов педагогического вуза [Матвеев, 2014].

Основная часть

Эмпирическое исследование проводилось с сентября 2025 по март 2026 г. на базе научно-исследовательской лаборатории кафедры теории и методики физической культуры и спорта Высшей школы физической культуры и спорта Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета «Трансдисциплинарная лаборатория образовательных ресурсов в сфере физической культуры и спорта». В экспериментальной работе приняли участие 169 студентов, обучающихся на дневном и заочном отделении, которые образовали пять экспериментальных и одну контрольную группы. В качестве метода исследования эффективности моделей профессионально-прикладной физической подготовки студентов мы использовали метод многомерных матриц, или метод морфологического ящика. Сущность данного метода заключается в соединении в единую систему всех возможных «знаний, умений, владений», заложенных в предметах, объединенных в рамках реализации образовательной программы подготовки педагогов физической культуры, а также современных тенденций профессионально-прикладной физической подготовки. Результаты применения метода могут быть представлены в виде классификации всех выбранных вариантов, кластеров информации, заложенных модели [Жабаков, Кузьмин, 2019].

Для исследования эффективности моделей профессионально-прикладной физической подготовки студентов были введены критерии «отношение к процессу управления качеством профессионально-прикладной подготовки», «уровень самореализации личности в процессе профессионально-прикладной подготовки», «уровень рефлексивности», «автономность», «интерес к инновациям в профессионально-прикладной подготовке». В качестве методов психодиагностики использовались многомерный опросник самореализации С.И. Кудинова, модификация методики «Моя учеба в вузе» О.А. Ворониной, дифференциальный тест рефлексивности Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина [Леонтьев, Осин, 2014]; опросник «автономность-зависимость» Г.С. Парыгина [Прыгин, 2009]. Отношение к процессу управления качеством профессионально-прикладной подготовки изучалось с использованием модифицированной анкеты В.И. Байденко [Байденко, 2006]. Для статистической обработки результатов измерений применялось программное обеспечение «SPSS v 17.0», описательные статистики, φ* критерий Фишера.

На первом этапе пилотажного исследования, применив метод многомерных матриц, мы выделили четыре модели профессионально-прикладной физической подготовки студентов: 1) модель, ориентированная на образовательные стандарты (эффективность измерялась по критерию «уровень самореализации личности в процессе обучения»); 2) модель, ориентированная на запросы работодателей (эффективность измерялась по критерию «автономность деятельности»); 3) модель, ориентированная на личностно-ориентированный подход (эффективность измерялась по критерию «уровень рефлексивности»); 4) модель, основанная на принципах всеобщего управления качеством (TQM) (эффективность измерялась по критерию «отношение к процессу управления качеством профессионально-прикладной подготовки»); 5) модель, основанная на использовании информационных технологий, интерес к инновациям в профессионально-прикладной подготовке (эффективность измерялась по критерию «готовность к инновациям в профессионально-прикладной подготовке»).

Сравнение моделей управления качеством профессионально-прикладной подготовки представим в виде таблицы.

Таблица 1 – Модели управления качеством профессионально-прикладной подготовки

Модель управления качеством	Сильные стороны	Слабые стороны
Ориентированная на ФГОС	Обеспечение соответствия результатов ППФП требованиям образовательных стандартов, четкая регламентация учебного процесса	Не всегда учитывает индивидуальные особенности студентов и потребности рынка труда, может быть формальным подходом
Ориентированная на работодателей	Обеспечение соответствия результатов ППФП требованиям рынка труда, высокая востребованность выпускников	Возможность недооценки индивидуальных потребностей студентов, сложность оперативного реагирования на изменения требований рынка труда
Личностно-ориентированная	Учет индивидуальных особенностей и потребностей студентов, повышение мотивации к занятиям физической культурой, создание условий для самореализации	Трудоемкость реализации, необходимость индивидуального подхода к каждому студенту, сложность оценки эффективности
TQM	Вовлечение всех участников образовательного процесса в управление качеством, непрерывное совершенствование системы, ориентация на удовлетворение потребностей	Сложность внедрения, необходимость изменения организационной культуры, большие затраты на обучение персонала
На основе ИТ	Автоматизация управления учебным процессом, мониторинг результатов физической подготовки, обеспечение обратной связи	Требуются значительные инвестиции в информационную инфраструктуру и программное обеспечение, необходимость обучения персонала использованию ИТ, риск зависимости от технологических сбоев

На втором этапе исследования мы сравнили показатели эффективности каждой модели в экспериментальных группах, ориентированных на реализацию одной из описанных нами моделей, до и после начала пилотажного исследования. Используя критерий φ* Фишера мы выявили различия по критериям «уровень самореализации личности в процессе профессионально-прикладной подготовки», «интерес к инновациям в профессионально-прикладной подготовке», «уровень рефлексивности», «автономность», «отношение к процессу управления качеством профессионально-прикладной подготовки».

Так, в экспериментальных группах до и после внедрения изученных нами моделей выявлены изменения по показателям: «уровень самореализации личности в процессе профессионально-прикладной подготовки» ($\varphi^*_{эмп} = 2{,}64$, $\varphi^*_{кр} = 2{,}31$ ($\rho \leq 0{,}01$)), «отношение к процессу управления качеством профессионально-прикладной подготовки» ($\varphi^*_{эмп} = 2{,}48$, $\varphi^*_{кр} = 2{,}31$ ($\rho \leq 0{,}01$)), «уровень рефлексивности» ($\varphi^*_{эмп} = 2{,}34$ при $\varphi^*_{кр} = 1{,}64$ ($\rho \leq 0{,}05$) и $\varphi^*_{кр} = 2{,}31$ ($\rho \leq 0{,}01$). По критериям «автономность» и «интерес к инновациям в профессионально-прикладной подготовке» статистически значимых различий не выявлено.

Заключение

Управление качеством ППФП студентов педагогического вуза является сложной и многогранной задачей, требующей системного подхода и использования эффективных моделей. В нашем исследовании мы не только выявили важную особенность управления качеством

профессионально-прикладной подготовки студентов, но и отметили возможность развития рефлексивности, уровней самореализации и отношение к процессу управления качеством профессионально-прикладной подготовки. Именно процесс управления качеством трансформирует содержание и методы ППФП студентов педагогического вуза из линейной формы в нелинейные. Так, в содержание ППФП студентов педагогического вуза подключается процесс активизации личностного потенциала обучающегося, субъект-субъектного взаимодействия, преемственность знаний, умений, владений в образовательном пространстве в соответствии с уровнями подготовки, которые образуют внутренний ценностно-смысловой центр обучения и, по своей сути, обуславливают в субъектном опыте студентов интеграцию теории и практики. Поэтому дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на разработку и апробацию инновационных моделей управления качеством ППФП, основанных на использовании современных образовательных технологий и принципов TQM. Это позволит обеспечить более высокий уровень физической подготовленности выпускников педагогических вузов и их готовность к эффективной профессиональной деятельности.

Библиография

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
2. Жабаков В.Е., Кузьмин А.М. Управление качеством подготовки будущих педагогов физической культуры в трансдисциплинарной образовательной среде: монография. Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2019. 208 с.
3. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 4. С. 110-135.
4. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: учебник для институтов физической культуры. М.: Физкультура и спорт, 2014. 543 с.
5. Прыгин Г.С. Психология самостоятельности: монография. Ижевск; Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009. 408 с.
6. Федоров В.Г., Шаламова О.В., Федоров А.В. Систематизация показателей комплексной оценки эффективности профессионально-прикладной физической подготовки // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2026. № 1 (251). С. 73-79.
7. Шестакова Э.В., Оверко А.Ю. Развитие профессионально-прикладной физической подготовки для студентов вузов // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2012. № 3-4 (55-56). С. 185-188.

Study of the Effectiveness of Quality Management Models for Professionally Applied Physical Training of Students at a Pedagogical University

Vladislav E. Zhabakov

Head of Department, Candidate of Pedagogical Sciences,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
454080, 69, Lenin ave., Chelyabinsk, Russian Federation;
e-mail: gabakovvu@cspu.ru

Fedor S. Zaruba

Postgraduate Student,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
454080, 69, Lenin ave., Chelyabinsk, Russian Federation;
e-mail: ZarubaFedorS@yandex.ru

Abstract

The article presents the results of a pilot study on the effectiveness of quality management models for professionally applied training of students at a pedagogical university. The subject of the study is the process of quality management of professionally applied training. The purpose of the study is to compare quality management models for professionally applied training of students at a pedagogical university using the method of multidimensional matrices and to identify criteria for the effectiveness of the models in the course of experimental work. Methodology. At the theoretical stage of the pilot study, we described the models and identified criteria for their effectiveness: a model focused on educational standards (effectiveness measured by the criterion of "level of personal self-realization in the learning process"); a model focused on employer demands (effectiveness measured by the criterion of "autonomy of activity"); a model focused on a personality-oriented approach (effectiveness measured by the criterion of "level of reflexivity"); a model based on the principles of Total Quality Management (TQM) (effectiveness measured by the criterion of "attitude to the quality management process of professionally applied training"); a model based on the use of information technologies and interest in innovations in professionally applied training (effectiveness measured by the criterion of "readiness for innovations in professionally applied training"). At the practice-oriented stage of the experimental work, modified methods of psychodiagnostics were applied: S.I. Kudinov's multidimensional self-realization questionnaire, a modification of O.A. Voronina's "My Studies at the University" method, D.A. Leontiev and E.N. Osin's differential reflexivity test; G.S. Parygin's "autonomy-dependence" questionnaire, and V.I. Baidenko's modified questionnaire. For statistical processing of measurement results, SPSS v 17.0 software, descriptive statistics, and Fisher's φ* criterion were used. Conclusions. The identified differences in the criteria for the effectiveness of the models allow us to conclude that self-realization, reflexivity, and attitude to the quality management process of professionally applied training are significant for the implementation of the models we have identified.

For citation

Zhabakov V.E., Zaruba F.S. (2026) Issledovaniye effektivnosti modeley upravleniya kachestvom professional'no-prikladnoy fizicheskoy podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza [Study of the Effectiveness of Quality Management Models for Professionally Applied Physical Training of Students at a Pedagogical University]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 270-276. DOI: 10.34670/AR.2026.85.10.031

Keywords

Professionally applied physical training, quality management of professionally applied physical training, training of pedagogical university students, management models, self-realization, reflexivity, TQM.

References

1. Baydenko, V. I. (2006). Vyyavlenie sostava kompetentsiy vypusknikov vuzov kak neobkhodimyy etap proektirovaniya GOS VPO novogo pokoleniya [Identification of the composition of university graduates' competencies as a necessary

stage of designing a new generation of higher education state standards]. Research Center for Quality Problems of Specialist Training.
2. Fedorov, V. G., Shalamova, O. V., & Fedorov, A. V. (2026) Sistematizatsiya pokazateley kompleksnoy otsenki effektivnosti professionalno-prikladnoy fizicheskoy podgotovki [Systematization of indicators for a comprehensive assessment of the effectiveness of professionally applied physical training]. Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University, (1), 73-79.
3. Leontiev, D. A., & Osin, E. N. (2014). Refleksiya «khoroshaya» i «durnaya»: ot obyasnitelnoy modeli k differentsialnoy diagnostike [Reflection "good" and "bad": From an explanatory model to differential diagnosis]. Psychology. Journal of the Higher School of Economics, 11(4), 110-135.
4. Matveev, L. P. (2014). Teoriya i metodika fizicheskoy kultury [Theory and methodology of physical culture]. Fizkultura i sport.
5. Prygin, G. S. (2009). Psikhologiya samostoyatelnosti [Psychology of independence]. Institute of Management Publishing House.
6. Shestakova, E. V., & Overko, A. Y. (2012). Razvitie professionalno-prikladnoy fizicheskoy podgotovki dlya studentov vuzov [Development of professionally applied physical training for university students]. Economics. Law. Press. Bulletin of CSEI, (3-4), 185-188.
7. Zhabakov, V. E., & Kuzmin, A. M. (2019). Upravlenie kachestvom podgotovki budushchikh pedagogov fizicheskoy kultury v transdistsiplinarnoy obrazovatelnoy srede [Quality management of training future physical education teachers in a transdisciplinary educational environment]. South Ural State Humanitarian and Pedagogical University.

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

УДК 372.881 **DOI: 10.34670/AR.2026.29.77.032**

Развитие русского устного речевого общения иностранных учащихся: от традиционной методики к инновационным практикам

Бартенева Ангелина Алексеевна

Педагог дополнительного образования
по русскому языку как иностранному,
кафедра интенсивного обучения русскому языку как иностранному,
факультет обучения русскому языку как иностранному,
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина,
117485, Российская Федерация, Москва, ул. Академика Волгина, 6;
e-mail: AABarteneva@pushkin.institute

Аннотация

Статья сосредоточена на методическом описании феномена обучения иностранных учащихся русскому устному речевому общению на современном этапе развития области преподавания русского языка как иностранного, что и является целью исследования. Изучением потенциала технологий виртуальной реальности (VR) в области иноязычного образования в настоящее время занимаются многие отечественные учёные, что отвечает реализации ключевых целей и национальных приоритетов Российской Федерации в области научно-технологического развития. Однако отметим, что в узкоспециализированной области обучения русскому языку как иностранному (РКИ) подобные труды единичны и нуждаются в дополнительной методологической проработке и обосновании эффективности и соответствия выбранной технологии целям и задачам обучения, что и составляет научную новизну исследования. Путём проведения сравнительного анализа традиционных подходов к формированию умений русского речевого общения у иностранных учащихся с инновационными подходами, включающими применение VR-технологий, выводятся основные достоинства и ограничения цифровых инструментов, показывающие потенциал применения инструмента. Методами исследования, применяемыми для получения объективных данных о проблеме и достижения поставленной цели, являются исторический метод, метод сравнительного анализа и синтеза полученных данных.

Для цитирования в научных исследованиях

Бартенева А.А. Развитие русского устного речевого общения иностранных учащихся: от традиционной методики к инновационным практикам // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 277-287. DOI: 10.34670/AR.2026.29.77.032

Ключевые слова

Речевое общение, информационные технологии в образовании, виртуальная реальность, русский язык как иностранный, коммуникативная компетенция, иммерсивное обучение, методика РКИ.

Введение

На протяжении всей истории существования такой области преподавания иностранных языков, как обучение русскому языку как иностранному (РКИ), а именно с 1950-х гг. по настоящее время, в зависимости от главенствующей цели занятий менялись как ключевые подходы, так и методы обучения. На современном этапе развития методики РКИ коммуникативный подход официально признан ведущим принципом обучения в Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) [Вохмина, 1993, с. 3]. Зародившись в 1970-е гг. и получив психолингвистическое и лингводидактическое описание в работах таких отечественных учёных, как И.А. Зимняя и Е.И. Пассов, он зарекомендовал себя множеством теоретических трудов, доказывающих его эффективность посредством анализа данных экспериментального обучения, и десятилетиями успешной практики, признанной эталоном обучения русскому речевому общению на международном уровне [Писарь, 2023, с. 214].

Основная часть

Назначение коммуникативного подхода – формирование в процессе занятий речевого умения «выражать ту или иную коммуникативную интенцию средствами изучаемого языка» [Азимов, Щукин, 2018, с. 126]. Таким образом, главной целью обучения РКИ в течение последних шести десятилетий остаётся практическая цель, подразумевающая овладение коммуникативной компетенцией в пределах определенного уровня владения РКИ, в том числе развитие способности к устному речевому общению на русском языке у иностранных учащихся через практику в смоделированных и реальных коммуникативных ситуациях [Щукин, 2017, с. 236].

Речевое общение в современной лингводидактике представляет собой комплексный феномен, имеющий свои признаки, типы, компоненты и функциональное назначение. Данный термин, находящийся на стыке научного интереса таких областей, как: функциональная лингвистика, теория речевой деятельности, культура речи, прагматика и психолингвистика, согласно данным словаря Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина мы определим следующим образом: «форма взаимодействия двух или более людей посредством языка, включающая обмен информацией познавательного или аффективно-оценочного характера» [Азимов, Щукин, с. 287].

В то же время термин коммуникативная компетенция имеет иную методологическую природу, однако в некотором отношении находится в тесной связи с термином речевое общение, определение которому представлено выше. Благодаря обширным, системно-структурированным и последовательно изложенным в научной литературе исследованиям феномена коммуникативной компетенции, проведённым такими учёными, как Н. Хомский, Д. Хаймс, И.А. Зимняя, А.Н. Щукин и др., мы можем утверждать, что способность овладения ею характерна для каждого индивида, но, вместе с тем, путь реализации всегда детерминирован особенностями культурного кода, что необходимо учитывать и в случае обращения к процессу формирования умений, необходимых для эффективного речевого общения на русском языке. Следовательно, примем как факт, что коммуникативная компетенция – это умение выстраивать успешную речевую деятельность, привлекая символьную систему и основные средства языка обучения сообразно с поставленной целью,

сложившейся ситуацией общения и сферой деятельности [Щукин, 2018, с. 219], и далее рассмотрим соотношение обоих терминов.

Ставя в данном исследовании акцент на устном речевом общении в противовес коммуникативной компетенции, отметим, что преследуем таким образом цель сужения фокуса потенциальной области изучения применения технологии виртуальной реальности в обучении РКИ. Сравним оба термина в функциональном и иерархическом соотношении.

Функционально коммуникативная компетенция выступает как интегративный потенциал личности, отражающий способность обучающегося успешно решать задачи взаимодействия в иноязычной среде. Устное речевое общение, напротив, относится к процессуальной категории – это реальная или моделируемая деятельность, в которой указанный потенциал актуализируется через спонтанное порождение и восприятие устных высказываний [Буковский, 2024, с. 32]. Иными словами, компетенция фиксирует уровень готовности к взаимодействию, тогда как речевое общение описывает сам акт взаимодействия, разворачивающийся в конкретной ситуативной обстановке и требующий мгновенной когнитивной и моторной мобилизации речевых умений.

В иерархическом плане коммуникативная компетенция занимает более высокий уровень абстракции, поскольку представляет собой сложную многокомпонентную структуру. В её состав традиционно включают языковую, речевую, социокультурную, дискурсивную и компенсаторную компетенции, каждая из которых отвечает за определённый аспект владения языком [Щукин, 2018, с. 221]. Устное речевое общение не встраивается в эту иерархию как структурный элемент, а служит деятельностным «полигоном», на котором перечисленные компоненты синхронно активизируются и согласуются [Балыхина и др., 2016, с. 14]. При этом именно устная форма взаимодействия наиболее требовательна к оперативной адаптации, учёту контекста и управлению коммуникативной ситуацией, что делает её наиболее релевантным объектом для иммерсивного моделирования.

В дальнейшем мы будем опираться на следующие компоненты речевого общения: производителя речи (адресанта), получателя речи (адресата), ситуацию общения, условия, в которых происходит интеракция, и непосредственно на само речевое сообщение, то есть мысль, мотив, выражаемые говорящим в речи средствами изучаемого языка [Щукин, 2018, с. 287]. Отбирая для речевой практики иностранных обучающихся уже готовые иммерсивные среды или же проектируя новые, необходимо учитывать взаимосвязь и характер всех указанных факторов в каждой части образовательного продукта. Например, при коммуникации сторон «студент – студент» следует подобрать в виртуальной среде такое окружающее пространство, место, в котором предложенная преподавателем ситуация общения будет наиболее органична, а обучающиеся смогут, выполнив задание, продолжить речевое общение исходя из собственных мотивов, тем самым осуществляя переход от условно-речевых к собственно-речевым упражнениям и речевому общению.

Следовательно, исходя из перечня обозначенных выше компонентов, можно заключить, что признаками, по которым мы можем однозначно определить речевое общение, являются:

1) присутствие при акте общения его партнёров;

2) существование мотива, побуждающего партнёров к общению;

3) факт наличия ситуации, в которой происходит общение [Щукин, 2018, с. 287].

Стоит обратить внимание и на то, что речевое общение не существует изолировано от окружающей действительности, а всегда происходит в определенном контексте или, описывая термином методики, в определенной ситуации общения, и реализуется в той или иной языковой

форме, различающейся степенью свободы и самостоятельности в выборе учащимся средств коммуникации. В зависимости от данного параметра возможно выделить три вида речевого общения:

1) имитативно-подражательное общение (репродукция ранее созданных речевых образцов, которые не являются прямым отражением мыслительного процесса говорящего и не принадлежат непосредственно ему). Речевое общение такого вида представляет для данного исследования интерес лишь в качестве одного из пунктов последующего в дальнейшем контент-анализа существующих продуктов виртуальной реальности в сфере обучения русскому устному речевому общению, и не является образцом для создания на его основе методической модели. Имитативно-подражательное речевое общение имеет место быть на уроках РКИ, однако не обеспечивает достижения нашей цели;

2) учебное общение (традиционно представлено на занятиях по практике речи, где все участники общения имеют заданные ситуацией обучения роли, а именно «преподаватель» и «учащийся»). В определенной степени оно достаточно формализовано, однако имеет потенциал для реализации в рамках формирования умений речевого общения посредством инструментов виртуальной реальности в том случае, когда ключевая цель обучения РКИ для иностранцев – дальнейшее получение высшего образования на русском языке, предполагающее длительную необходимость коммуницировать в рамках учебно-профессиональной сферы общения;

3) аутентичное общение («общение на свободную тему») [Щукин, 2018, с. 287], при котором активизируется личностный потенциал учащегося, выраженный в мотивированности, свободе и персональной актуальности речи, сформированной им. Именно этот вид речевого общения в рамках данного исследования будет интересовать нас в первую очередь ввиду продуктивного характера подобной речевой коммуникации. Умение выстроить её – основная цель обучения иностранных учащихся русскому устному речевому общению, поэтому оно требует более подробного рассмотрения.

Обучение устному русскому речевому общению направлено, в первую очередь, на формирование у иностранных обучающихся собственно речевых умений, к которым в научно-методическом сообществе принято относить способность начать беседу, поддержать её, при необходимости переспросить или задать наводящие вопросы, чтобы удовлетворить собственный мотив общения, а также завершить коммуникацию, при всём при этом опираясь на соблюдение языковых норм. Однако наличием данного умения ограничиваться нельзя, поскольку полноценное грамотное речевое общение также обеспечивается благодаря умениям, обращающимся к невербальному речевому поведению, включая жесты и мимику, и к речевому этикету [Формановская, 2005, с. 34]. Таким образом, процесс развития умений устного речевого общения на уроках РКИ должен всесторонне охватывать не только лингвистическую, но и социокультурную составляющую интеракции.

Функции речевого общения, реализуемые как при обучении иностранных учащихся в аудитории, так и при свободной коммуникации за её стенами, согласно словарю Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина следующие:

1) информативная, заключающаяся во взаимном обмене сведениями между коммуникантами, участниками речевого общения;

2) побудительная, которая состоит в наличии у адресанта личностного мотива, побуждающего к осуществлению речевого общения;

3) эмоционально-оценочная, представляющая собой выражение эмоций и чувств коммуникантов в процессе речевого общения наряду с возможностью поделиться мнением, убедить собеседника в чём-либо и т.д. [Щукин, 2018 с. 287].

Речевое общение – творческий процесс, успешность и степень эффективности в достижении поставленной коммуникативной цели которого зависит от множества факторов, включая способность коммуникантов прогнозировать возможные пути развития общения, с пониманием воспринимать фонетические, лексические, грамматические и прочие недочёты в речи собеседника и подстроиться под него, не уступая собственным интересам, если того требует ситуация. В связи с этим представляется закономерным и необходимым как со стороны говорящего, так и со стороны слушающего критически подходить к уровню сформированности собственных коммуникативной и социокультурной компетенций, а также, при обнаружении лакун в навыках и умениях, производить осознанную работу по их устранению в рамках занятий с преподавателем или самостоятельного обучения.

Переходя от этапа конвенционального описания некоторых основных положений и терминов данного диссертационного исследования, касающихся коммуникативной стороны проблемы, к сравнительному историческому анализу традиционных и инновационных методов развития русского устного речевого общения у иностранных учащихся, проследим эволюцию изменений в процессе обучения с течением времени.

Развитие устного речевого общения остаётся одной из наиболее сложных и приоритетных задач в преподавании РКИ. Устная речь требует от учащегося одновременной координации навыков фонетической автоматизации, грамматической точности, лексической вариативности и прагматической уместности [Матвеева, 2022, с. 16]. За последние сто лет методика РКИ прошла путь от гегемонии переводного метода в практике преподавания иностранных языков к коммуникативной свободе и цифровой иммерсивности [Васько, Тихонова, 2023, с. 190].

Коммуникативный метод обучения, подробнее который мы рассмотрели выше, представляет собой ключевую предпосылку формирования современных иммерсивных концепций, эволюционировавшую от моделирования реального общения в контролируемых условиях к полному погружению в виртуальные среды. Коммуникативный метод возник в качестве альтернативы традиционному грамматико-переводному методу, фокусируясь на процессе обучения как модели реального общения. Его основоположником в отечественной методике РКИ является Е.И. Пассов, разработавший принципы коммуникативного обучения иноязычной речи. Он определил сущность метода через принципы речемыслительной активности, ситуативности, новизны и индивидуализации. Учащиеся осваивали не изолированные правила, а условно-речевые и речевые факты, формирующие коммуникативную компетенцию [Щукин, 2017, с. 120].

Определенные черты, характерные для преподавания РКИ с использованием технологии виртуальной реальности, можно обнаружить и в суггестопедии Г.К. Лозанова (1960-е гг.), который ввёл концепцию эффекта «погружения» посредством психологических и артистических средств – музыки, ритма и ролевых игр, снимающих аффективный барьер [Щукин, 2017, с. 89]. Его метод «концертного чтения» создавал иллюзию естественного языкового окружения, близкую к VR-иммерсии.

При этом следует отметить, что иммерсивное обучение, которое мы отнесём к инновационным методам развития русского устного речевого общения, определяется как «глубокое погружение» (от англ. «immersion» – погружение) в искусственную среду для создания эффекта присутствия и получения аутентичного языкового опыта [Степанова, Хартунг, 2022, с. 102].

В 1990-2000-е годы коммуникативный метод эволюционировал под влиянием глобализации и цифровизации, перейдя от классно-урочной модели преподавания РКИ к аутентичной

межкультурной коммуникации с реальными носителями языка. Ключевым новшеством стало использование аудио- и видеоматериалов с аутентичной речью (CNN, BBC, фильмы) вместо искусственных учебных диалогов [Богомолов, 2008, с. 15]. Кроме того, цифровые технологии обеспечили переход к email-чатам (ICQ, AOL), интернет-форумам и использованию CD-ROM с интерактивными упражнениями, создавая условия для переписки и обсуждений с носителями языка [Матвеева, 2022, с. 105], а внедрение обучения на основе выполнения речевых заданий (Д. Уиллис, 1996) акцентировалось на ситуациях из реальной жизни – от заказа билетов до проведения интервью [Легостаев, 2021, с. 79]. В России Е.И. Пассов адаптировал метод под постсоветскую реальность, усиливая акцент на преодоление коммуникативных барьеров. Таким образом, 1990-е годы заложили технологический мост от абстрактных учебных диалогов к иммерсивным цифровым средам, предвосхищая распространение VR-технологий в сфере преподавания РКИ.

Следующей важной вехой в эволюции развития методов преподавания русского устного речевого общения иностранным учащимся стал период с 2010-х годов по настоящее время, ознаменованный активными процессами цифровизации образования и созданием гибридных моделей обучения. Помимо общественных предпосылок перехода к компьютерным, цифровым и виртуальным средам общения и коммуникации, таким как пандемия 2020-го года, бурное развитие мобильных технологий при поддержке высокого разрешения экранов, появление и развитие технологий искусственного интеллекта (ИИ), а также рост глобальной академической мобильности, существует и иная причина актуализации данной проблематики в сфере РКИ, которая касается реализации ключевых целей и национальных приоритетов Российской Федерации в области научно-технологического развития [Указ Президента РФ № 145, 2024, с. 16].

Основными инструментами и, кроме того, вспомогательными средствами обучения русскому устному речевому общению с некоторым отставанием от практики преподавания иных иностранных языков в данный период стали подкасты, видеоблоги, VR/AR-симуляции, ИИ-тьюторы (распознавание речи и адаптивные тренажёры), корпусные инструменты (НКРЯ), социальные сети, а также цифровые портфолио [Горобинская, Трешина, Чернышов, 2023, с. 121]. Широкое использование упомянутых выше инструментов предоставило учащимся доступ к аутентичной языковой среде в тех случаях, когда занятия происходили вне страны и реалий изучаемого языка и\или онлайн, повысило персонализацию процесса обучения, развило спонтанность и беглость речи, и, кроме того, обеспечило больший психологический комфорт [Литвиненко, Литвиненко, 2023, с. 155] и возможность непрерывной обратной связи в случае с использованием инструментов распознавания речи с функцией встроенного анализа, что не исключает необходимости коррекции от преподавателя, но несколько облегчает его работу и позволяет студенту получать дополнительную самостоятельную практику речевого общения.

Нельзя не отметить и наличие определенных недостатков и рисков, сопряжённых с внедрением технологий виртуальной реальности в процесс обучения русскому устному речевому общению, таких как: возникновение цифрового неравенства, связанного с различным уровнем доступа к подобным инструментам с точки зрения уровня их финансируемости в учебных заведениях, поверхностная проработка грамматики, дегуманизация общения, и неизбежная необходимость переподготовки преподавателей [Никитина, 2023, с. 24].

По итогу исторического исследования традиционных подходов к обучению русскому устному речевому общению в трудах В.Е. Верещагина, В.Г. Костомарова, И.А. Зимней, А.Н. Щукина, Л.Л. Вохминой, О.Ю. Матвеевой, а также ряда других крупных учёных, и

описания основных периодов развития инновационных подходов был проведён их сравнительный анализ по следующим критериям:

1) цель обучения: стремление к точности, лексической, грамматической и синтаксической правильности наряду с фонетической автоматизацией выбора инструментов высказывания, разумеется, не уходят из поля зрения методистов – они остаются одними из ключевых целей и способов формирования речевых умений, – однако фокус обучения всё больше смещается на обеспечение высокой коммуникативной эффективности речи, то есть умении удовлетворить мотив общения, а также на прагматическую уместность и повышение цифровой грамотности учащихся;

2) роль преподавателя претерпела куда большие изменения в процессе обучения русскому устному речевому общению, чем цель. Так из полноправного корректора и основного источника знаний о языке преподаватель сегодня – это фасилитатор естественной мотивированной продуктивной коммуникации между учащимися, дизайнер педагогических задач в области языка, отвечающих потребностям студентов, и куратор проектов, способный анализировать ход коммуникации в режиме реального времени и формировать её в соответствии с учебными целями и задачами;

3) роль учащегося: ранее – это пассивный исполнитель, реципиент, выполняющий учебные задачи, предложенные преподавателем, в современном педагогическом проектировании обучения он – активный соавтор, также имеющий возможность корректировать собственный курс и предлагать цель, задачи, темы и виды деятельности, полноправный исследователь русского языка, способный самостоятельно ориентироваться в поле информации и осуществлять успешную саморефлексию благодаря инструментам учебных материалов и\или методикам, предложенным преподавателем. Кроме того, намного большую роль начинает играть предыдущий опыт обучения учащегося, особенно в том случае, когда мы говорим об области андрагогики и курсовом обучении;

4) материалы: учебники и учебные пособия, включающие диалоговые модели, а также грамматические справочники и фонохрестоматии сменились привлечением аутентичных медиа проектов (например, спецпроекты и мультимедийные статьи ТАСС), подкастов (в частности, учебное пособие «Каникулы FM»), материалов соцсетей, VR-сред и ИИ-платформ;

5) форма практики: процентное соотношение количества времени, отводимого преподавателем на отработку полученных языковых и речевых навыков с помощью дрилловых заданий, повторения, заучивания и воспроизведения контролируемых диалогов, изменилось, отдав большую часть аудиторного времени практикоориентированным заданиям, ролевым симуляциям и деловым играм, проектам, а также технологии дебатов и коллаборационным формам взаимодействия учащихся в сети Интернет;

6) критерии контроля и оценки: повышенное внимание к точности и грамотности, необходимость учащегося соответствовать эталонным образцам из учебника и строгим критериям, часто не учитывающим позитивные субъективные и творческие проявления при оценке устной речи, перешло на оценку уровня беглости речи при сохранении смысловой адекватности и понятности высказывания, сформированности стратегии компенсации, способностей к самокоррекции и саморефлексии в процессе порождения речи, а также умения учащегося подстроиться под уровень владения языком всей аудитории с целью добиться понимания от всех участников коммуникации. При этом количество допущенных ошибок учитывается, но не является ключевым критерием оценки успешности и сформированности умений речевого общения у иностранных учащихся;

7) достоинства традиционной практики преподавания русского устного речевого общения включают системность подачи материала и его методическую проработанность, предсказуемость ожидаемых результатов в ходе выполнения учебных задач, высокую грамматическую точность формируемых учащимися высказываний и минимальные требования к инфраструктуре аудиторий и учебных заведений в целом, тогда как инновационные методики преподавания как правило нацелены на формирование высокой мотивации у обучающихся, аутентичность используемых материалов, персонализацию процесса практики языка наряду с развитием спонтанности в общении и порождении речи;

8) ограничения ранее традиционно касались низкого процента заданий, выводящих в речь, подавление инициативы и использование устаревших обучающих материалов, отстающих от актуального социального контекста реалий страны изучаемого языка, тогда как инновационные методы требуют и от учащихся, и от преподавателей высокого уровня цифровой грамотности, что потребует повышения квалификации и переподготовки от последних. Кроме того, больше времени нужно будет потратить в начале занятия для объяснения принципа работы цифрового инструмента, предлагаемого учащимся в качестве материала обучения. Существует также и риск фрагментарности знаний, прогрессирование зависимости от технологий и сложность валидации эффективности применения таких инструментов.

Заключение

Подводя итог сравнительного анализа и общего теоретического описания методических основ обучения русскому устному речевому общению иностранных учащихся, представленных в данном подпункте работы, отметим, что синтез традиций и инноваций на данном этапе развития методики преподавания РКИ представляется как оптимальная модель, движущаяся в сторону эклектики: сознательного осмысления правил, последующего грамматического тренинга в форме современных цифровых и игровых дрилловых технологий и завершающей занятие аутентичной практики в виртуальной среде. Сохранение системности отечественной методической школы при гибкой адаптации к глобальным цифровым трендам позволит устной речи развиваться не как набор навыков, а как целостная коммуникативная деятельность в аутентичном социокультурном контексте.

В перспективах до 2030 г. при коллективной аккумуляции усилий учёных филологических, лингвистических, педагогических, технических специальностей и преподавателей-практиков возможно массовое включение в практику преподавания РКИ таких инструментов, как:

1) адаптивные ИИ-тьюторы, учитывающие при анализе речи родной язык учащегося;

2) адаптированные для учебных целей метавселенные для иммерсивной практики устной речи;

3) стандартизация цифровой оценки устной речи.

На данном этапе развития теории методики и практики иноязычного образования инновационные инструменты и средства обучения не так широко используются в процессе формирования и развития устного речевого общения у иностранных учащихся, что повышает актуальность описания области применения VR-технологий в преподавании РКИ и становится потенциальным полем для дальнейших исследований.

Библиография

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2018. 496 с.

2. Балыхина Т.М., Нетёсина М.С., Юрманова С.А., Аббасова А.А., Федоренков А.Д. Исследовательская лингводидактика по русскому языку: теория, практика, инновации: Монография. М.: Российский университет дружбы народов, 2016. 598 с.
3. Богомолов А.Н. Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному: лингвокультурологический аспект. Монография. М.: МАКС Пресс, 2008. 320 с.
4. Буковский С.Л. Словарь методических терминов и понятий креативно-ориентированного обучения устному иноязычному общению. М.: Прометей, 2024. 40 с.
5. Васько А.О., Тихонова И.И. Иммерсивная виртуальная реальность как инструмент для изучения русского языка как иностранного // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 493. С. 179-191.
6. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / под ред. и с послесл. Ю.С. Степанова. М.: Индрик, 2005. 1040 с.
7. Вохмина Л.Л. Хочешь говорить – говори: 300 упражнений по обучению устной речи. М.: Рус. яз., 1993. 176 с.
8. Горобинская Н.В., Трешина И.В., Чернышов С.В. Современные информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам: учебно-методическое пособие. М.: МПГУ, 2023. 139 с.
9. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
10. Легостаев Б.Л. Организация педагогического оценивания обучающихся с использованием технологий виртуальной реальности. 2021. С. 79-87.
11. Литвиненко Н.В., Литвиненко И.Г. Психология виртуального пространства: анализ проблемы // Гуманитарные науки. 2023. № 2 (62). С. 149-157.
12. Матвеева О.Ю. Методика развития стратегий устной интеракции с использованием технологии дополненной реальности (французский язык; уровень профессионального образования). 2022. 156 с.
13. Никитина В.К. Инновационные подходы к преподаванию иностранных языков в вузе: использование смешанного обучения и технологий виртуальной реальности // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 11-2 (71). С. 19-25.
14. Писарь Н.В. Технологии виртуальной и дополненной реальности как инструмент обучения коммуникации на русском языке // Преподаватель XXI век. 2023. № 3-1. С. 212-222.
15. Степанова А.В., Хартунг В.Ю. Иммерсивный метод в обучении иноязычным коммуникативным навыкам // МНКО. 2022. № 6 (97). С. 100-102.
16. Указ Президента Российской Федерации от 28.02.2024 № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. 2024. № 10. Ст. 1373. 28 с.
17. Формановская Н.И. Культура общения и речевой этикет. 2-е изд. М.: ИКАР, 2005. 250 с.
18. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. 512 с.
19. Щукин А.Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА, 2018. 330 с.

Development of Russian Oral Speech Communication of Foreign Students: From Traditional Methods to Innovative Practices

Angelina A. Barteneva

Additional Education Teacher in Russian as a Foreign Language,
Department of Intensive Teaching of Russian as a Foreign Language,
Faculty of Teaching Russian as a Foreign Language,
Pushkin State Russian Language Institute,
117485, 6, Akademika Volgina str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: AABarteneva@pushkin.institute

Abstract

The article focuses on the methodological description of the phenomenon of teaching foreign students Russian oral speech communication at the current stage of development of the field of

teaching Russian as a foreign language, which is the goal of the study. The potential of virtual reality (VR) technologies in the field of foreign language education is currently being studied by many Russian scientists, which responds to the implementation of the key goals and national priorities of the Russian Federation in the field of scientific and technological development. However, we note that in the highly specialized field of teaching Russian as a foreign language (RFL), such works are isolated and require additional methodological elaboration and justification of the effectiveness and compliance of the chosen technology with the goals and objectives of teaching, which constitutes the scientific novelty of the study. By conducting a comparative analysis of traditional approaches to the formation of Russian speech communication skills in foreign students with innovative approaches, including the use of VR technologies, the main advantages and limitations of digital tools are derived, showing the potential for the use of the tool. The research methods used to obtain objective data on the problem and achieve the goal are the historical method, the method of comparative analysis and synthesis of the obtained data.

For citation

Barteneva A.A. (2026) Razvitiye russkogo ustnogo rechevogo obshcheniya inostrannykh uchashchikhsya: ot traditsionnoy metodiki k innovatsionnym praktikam [Development of Russian Oral Speech Communication of Foreign Students: From Traditional Methods to Innovative Practices]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 277-287. DOI: 10.34670/AR.2026.29.77.032

Keywords

Speech communication, information technologies in education, virtual reality, Russian as a foreign language, communicative competence, immersive learning, methods of teaching Russian as a foreign language.

References

1. Azimov, E. G., & Shchukin, A. N. (2018). Sovremennyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy. Teoriya i praktika obucheniya yazykam [Modern dictionary of methodological terms and concepts. Theory and practice of language teaching]. Russkiy yazyk. Kursy.
2. Balykhina, T. M., Netesina, M. S., Yurmanova, S. A., Abbasova, A. A., & Fedorenkov, A. D. (2016). Issledovatelskaya lingvodidaktika po russkomu yazyku: teoriya, praktika, innovatsii [Research linguodidactics in Russian: Theory, practice, innovations]. RUDN University.
3. Bogomolov, A. N. (2008). Virtualnaya sreda obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu: lingvokulturologicheskiy aspekt [Virtual learning environment for Russian as a foreign language: Linguoculturological aspect]. MAKS Press.
4. Bukovsky, S. L. (2024). Slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy kreativno-orientirovannogo obucheniya ustnomu inoyazychnomu obshcheniyu [Dictionary of methodological terms and concepts of creatively oriented teaching of oral foreign language communication]. Prometey.
5. Formanovskaya, N. I. (2005). Kultura obshcheniya i rechevoy etiket [Culture of communication and speech etiquette] (2nd ed.). IKAR.
6. Gorobinskaya, N. V., Treshina, I. V., & Chernyshov, S. V. (2023). Sovremennye informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v obuchenii inostrannym yazykam [Modern information and communication technologies in teaching foreign languages]. MPGU.
7. Legostaev, B. L. (2021). Organizatsiya pedagogicheskogo otsenivaniya obuchayushchikhsya s ispolzovaniem tekhnologiy virtualnoy realnosti [Organization of pedagogical assessment of students using virtual reality technologies] (pp. 79-87).
8. Litvinenko, N. V., & Litvinenko, I. G. (2023). Psikhologiya virtualnogo prostranstva: analiz problemy [Psychology of virtual space: Problem analysis]. Humanities, (2), 149-157.
9. Matveeva, O. Y. (2022). Metodika razvitiya strategiy ustnoy interaktsii s ispolzovaniem tekhnologii dopolnennoy realnosti (frantsuzskiy yazyk; uroven professionalnogo obrazovaniya) [Methods of developing oral interaction strategies using augmented reality technology (French; professional education level)].

10. Nikitina, V. K. (2023). Innovatsionnye podkhody k prepodavaniyu inostrannykh yazykov v vuze: ispolzovanie smeshannogo obucheniya i tekhnologiy virtualnoy realnosti [Innovative approaches to teaching foreign languages at university: Using blended learning and virtual reality technologies]. Education Management: Theory and Practice, (11-2), 19-25.
11. Pisar, N. V. (2023). Tekhnologii virtualnoy i dopolnennoy realnosti kak instrument obucheniya kommunikatsii na russkom yazyke [Virtual and augmented reality technologies as a tool for teaching communication in Russian]. Teacher of the 21st Century, (3-1), 212-222.
12. President of the Russian Federation. (2024). *Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 28.02.2024 № 145 "O Strategii nauchno-tekhnologicheskogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii"* [Decree of the President of the Russian Federation No. 145 of February 28, 2024 "On the Strategy for Scientific and Technological Development of the Russian Federation"]. Collection of Legislation of the Russian Federation, No. 10, Art. 1373.
13. Shchukin, A. N. (2017). Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo [Methods of teaching Russian as a foreign language] (3rd ed.). FLINTA: Nauka.
14. Shchukin, A. N. (2018). Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu [Practical methods of teaching Russian as a foreign language]. FLINTA.
15. Stepanova, A. V., & Hartung, V. Y. (2022). Immersivnyy metod v obuchenii inoyazychnym kommunikativnym navykam [Immersive method in teaching foreign language communication skills]. MNKO, (6), 100-102.
16. Vasko, A. O., & Tikhonova, I. I. (2023). Immersivnaya virtualnaya realnost kak instrument dlya izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo [Immersive virtual reality as a tool for learning Russian as a foreign language]. Bulletin of Tomsk State University, (493), 179-191.
17. Vereshchagin, E. M., & Kostomarov, V. G. (2005). Yazyk i kultura. Tri lingvostranovedcheskie kontseptsii [Language and culture. Three linguoculturological concepts] (Yu. S. Stepanov, Ed.). Indrik.
18. Vokhmina, L. L. (1993). Khochesh govorit – govori: 300 uprazhneniy po obucheniyu ustnoy rechi [If you want to speak – speak: 300 exercises for teaching oral speech]. Russkiy yazyk.
19. Zimnyaya, I. A. (2001). Lingvopsikhologiya rechevoy deyatelnosti [Linguopsychology of speech activity]. Moscow Psychological and Social Institute; NPO "MODEK".

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

УДК 378.147 **DOI: 10.34670/AR.2026.69.97.034**

Практикоориентированность как эффективный инструмент формирования профессиональных компетенций в рамках ФП «Профессионалитет» (на примере машиностроительной отрасли)

Андрошина Елена Александровна

Аспирант, кафедра социальных коммуникаций,
Азовский государственный
педагогический университет им. П.Д. Осипенко,
Российская Федерация, Бердянск, ул. Свободы, 101/1;
e-mail: elena4681@list.ru

Аннотация

В статье рассматривается феномен практикоориентированности как базового вектора модернизации среднего профессионального образования в рамках Федерального проекта «Профессионалитет». На основе актуальных статистических данных анализируется опыт функционирования образовательно-производственных кластеров в такой ведущей и значимой отрасли, как машиностроение. Автор исследует механизмы синхронизации образовательных программ с реальными запросами индустриальных партнеров. Особое внимание уделено теоретическому базису компетентностного подхода через призму трудов ведущих исследователей и оценке влияния новой модели среднего профессионального образования на показатели трудоустройства выпускников. Основное внимание уделено методическим аспектам взаимодействия образовательных учреждений и работодателей – партнеров, механизмам повышения адаптации выпускников на производстве. Автор в своей статье раскрывает механизмы взаимодействия практической подготовки и процесса трудоустройства. Это доказывает, что у молодого специалиста – выпускника колледжа больше шансов быстрее адаптироваться на рабочем месте, а значит это успех гарантированного трудоустройства.

Для цитирования в научных исследованиях

Андрошина Е.А. Практикоориентированность как эффективный инструмент формирования профессиональных компетенций в рамках ФП «Профессионалитет» (на примере машиностроительной отрасли) // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 288-293. DOI: 10.34670/AR.2026.69.97.034

Ключевые слова

СПО, Профессионалитет, практикоориентированность, компетентностный подход, машиностроение, профессиональные компетенции, образовательно-производственный кластер, дуальное обучение, кадровый дефицит.

Введение

Современный этап развития российской экономики характеризуется масштабными процессами импортозамещения и необходимостью оперативного достижения технологического суверенитета. Наиболее остро кадровый дефицит сегодня ощущается в стратегических высокотехнологичных отраслях, среди которых ключевое место занимает машиностроение [Машиностроение и СПО..., 2025].

Традиционная модель среднего профессионального образования (СПО) долгое время демонстрировала разрыв между академической подготовкой студентов и динамично меняющимися требованиями реального сектора экономики. Ответом на этот глобальный вызов стал запуск Федерального проекта «Профессионалитет» [Золотарева, 2022], стержневой идеей которого выступает тотальная **практикоориентированность** обучения, достигаемая за счет глубокой интеграции образовательных организаций и промышленных предприятий [Интеграция практико-ориентированного и теоретического подходов..., 2024].

Теоретико-методологические основы компетентностного подхода в СПО

Концептуальной основой реформирования современной системы СПО выступает компетентностный подход. В отличие от традиционной триады «знания, умения, навыки» (ЗУН), данный подход ориентирован на подготовку специалиста, способного гибко адаптироваться к быстро меняющимся условиям наукоемкого производства. Как справедливо отмечал в своих фундаментальных трудах И. А. Зимняя, компетенция — это не просто сумма усвоенных знаний, а «внутренняя, скрытая от непосредственного наблюдения психологическая структура (программа, план) действий, которая затем проявляется в деятельности как компетентность человека» [Зимняя, 2003].

В контексте подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена компетентностный подход трансформируется в требование непосредственного профессионального мастерства. По мнению Э. Ф. Зеера, профессиональная компетенция представляет собой «совокупность профессиональных знаний, умений, а также способов выполнения профессиональной деятельности» [Зеер, Сыманюк, 2005]. Ученый подчеркивал, что ключевым критерием эффективности образования становится не объем транслируемой информации, а способность выпускника успешно решать нестандартные производственные задачи в условиях неопределенности.

Федеральный проект «Профессионалитет» фактически институционализирует интеграцию компетентностного и практико-ориентированного подходов, превращая рабочее место в главное образовательное пространство [Блинов, Есенина, 2023]. В рамках этой модели формирование компетенций происходит не изолированно в учебных аудиториях, а непосредственно в процессе квазипрофессиональной и реальной производственной деятельности, что полностью решает проблему, обозначенную еще В. И. Байденко: преодоление «отчуждения академических стандартов от реальных запросов рынка труда» [Проектирование государственных образовательных стандартов..., 2002].

Статистический обзор ФП «Профессионалитет»

«Профессионалитет» демонстрирует интенсивную динамику масштабирования по всей стране. По данным Министерства просвещения РФ и Института развития профессионального

образования, проект уже охватил подавляющее большинство регионов России, вовлекая в обновленный формат обучения сотни тысяч молодых людей [Официальный сайт Федерального проекта «Профессионалитет», 2026; Официальный сайт ФГБОУ ДПО «Институт развития профессионального образования» (ИРПО), 2026]:

– В России функционирует более 500 образовательно-производственных кластеров в 86 регионах страны.
– К проекту привлечено порядка 2,5 тысяч предприятий-работодателей, осуществляющих софинансирование и участвующих в управлении колледжами.
– Общее число выпускников по ключевым отраслям экономики, охваченных федеральным проектом, планомерно стремится к отметке в 1 миллион человек.
– Средний показатель гарантированного трудоустройства выпускников программ «Профессионалитета» достигает порядка 90%, что существенно превышает средние исторические значения по системе СПО [Официальный сайт Федерального проекта «Профессионалитет», 2026; Стебакова, 2024].

Машиностроение как флагман проекта: анализ отраслевого опыта

Машиностроительная отрасль занимает абсолютное лидерство в проекте по объему привлеченных инвестиций, количеству созданных кластеров и численности студентов [Специальности сферы машиностроения стали самыми популярными..., 2025]. Именно данный сектор демонстрирует наиболее глубокую интеграцию крупного бизнеса в образовательный процесс, что обусловлено острой потребностью заводов в операторах станков с ЧПУ, наладчиках, технологах и сварщиках.

Таблица 1- Ключевые показатели машиностроительного сегмента ФП «Профессионалитет» [Официальный сайт ФГБОУ ДПО «Институт развития профессионального образования» (ИРПО), 2026; Специальности сферы машиностроения стали самыми популярными..., 2025]

Показатель	Значение	Отраслевой статус
Общая численность студентов	Более 524,2 тыс. человек	1-е место среди всех отраслей
Объем прямых инвестиций	Более 3,8 млрд рублей	Лидирующая позиция по вложениям бизнеса
Ключевые партнеры	Госкорпорации (Росатом, Ростех, ОДК), крупные заводы	Максимальная вовлеченность реального сектора
Уровень трудоустройства	До 92–95% в ведущих кластерах	Выше среднего значения по системе СПО

Реализация механизмов практикоориетированности в машиностроении:

1) Трансформация учебных планов под рабочее место. Сроки обучения по машиностроительным специальностям (например, «Технология машиностроения», «Оператор станков с ПУ») сокращены за счет интенсификации и дедублирования материала. До 70% учебного времени перенесено непосредственно в производственную среду [Официальный сайт Федерального проекта «Профессионалитет», 2026]. Программы конструируются совместно с инженерами предприятий-партнеров под конкретное оборудование, на котором студенту предстоит работать после выпуска.
2) Создание «Фабрик процессов» и цифровых двойников. Инвестиции бизнеса позволили

создать в базовых колледжах цеха-лаборатории, оснащенные современными станками ЧПУ, сварочными роботизированными комплексами и контрольно-измерительными машинами. Студенты ведущих авиационных и машиностроительных техникумов ведут подготовку на полномасштабных макетах узлов и агрегатов, что полностью устраняет адаптационный барьер при переходе на реальный завод [Стебакова, 2024].

3) Институт дуального наставничества. Формирование профессиональных компетенций курируется одновременно преподавателем СПО и производственным мастером предприятия. Внедрен механизм обязательного демонстрационного экзамена, критерии которого полностью соответствуют регламентам независимой оценки квалификации машиностроительных заводов, что позволяет проверять готовность студента к трудовой деятельности в режиме реального времени [Стебакова, 2024].

Заключение

Практикоориентированность в рамках ФП «Профессионалитет» переводит систему СПО из режима традиционного «поставщика дипломированных кадров» в режим «поставщика готовых технологических решений и квалифицированных специалистов».

Опыт машиностроительной отрасли доказал, что синергия государства, колледжей и опорных работодателей на фундаменте компетентностного подхода позволяет готовить специалистов с высоким уровнем сформированности практических hard-компетенций. Это не только кардинально сокращает расходы предприятий на дообучение и адаптацию персонала, но и выступает стратегическим фактором обеспечения кадровой безопасности и устойчивого развития индустриального сектора Российской Федерации.

Библиография

1. Блинов В.И., Есенина Е.Ю. Практикоориентированность как ведущий принцип модернизации современного СПО // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 4. С. 45-68.
2. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23-30.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-42.
4. Золотарева Н.М. Федеральный проект «Профессионалитет»: новая модель взаимодействия профессионального образования и бизнеса // Среднее профессиональное образование. 2022. № 9 (325). С. 3-11.
5. Интеграция практико-ориентированного и теоретического подходов как необходимое условие подготовки современных кадров в рамках проекта «Профессионалитет» // Среднее профессиональное образование. 2024. № 2. С. 11-15.
6. Машиностроение и СПО: проектирование интенсивных образовательных программ под запросы работодателей: сборник методических материалов / под ред. И.В. Котина. СПб.: Академия машиностроения им. Ж.Я. Котина, 2025. 142 с.
7. Официальный сайт Федерального проекта «Профессионалитет». URL: https://япроф.рф (дата обращения: 28.05.2026).
8. Официальный сайт ФГБОУ ДПО «Институт развития профессионального образования» (ИРПО). URL: https://firpo.ru (дата обращения: 28.05.2026).
9. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения: методические рекомендации / под ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. 72 с.
10. Специальности сферы машиностроения стали самыми популярными в ФП «Профессионалитет» // Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникаций РФ (Пресс-служба ИРПО). Июнь, 2025.
11. Стебакова Т.В. Лучшие практики СПО: практикоориентированная подготовка и ускоренная адаптация выпускников на рабочем месте: сборник материалов. Киров: ИРО Кировской области, 2024. 221 с.

Practice-Oriented Approach as an Effective Tool for Developing Professional Competencies within the Framework of the Federal Project "Professionalitet" (Using the Example of the Mechanical Engineering Industry)

Elena A. Androshina

Postgraduate Student,
Department of Social Communications,
Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko,
101/1, Svobody str., Berdyansk, Russian Federation;
e-mail: elena4681@list.ru

Abstract

The article examines the phenomenon of practice-oriented approach as a fundamental vector for the modernization of secondary vocational education within the framework of the Federal Project "Professionalitet". Based on current statistical data, the experience of functioning of educational and production clusters in such a leading and significant industry as mechanical engineering is analyzed. The author explores mechanisms for synchronizing educational programs with the real demands of industrial partners. Special attention is paid to the theoretical basis of the competency-based approach through the lens of the work of leading researchers and to assessing the impact of the new model of secondary vocational education on graduate employment rates. The main focus is on methodological aspects of interaction between educational institutions and partner employers, as well as mechanisms for improving graduate adaptation in the workplace. The author reveals the mechanisms of interaction between practical training and the employment process. This demonstrates that a young specialist – a college graduate – has a greater chance of adapting more quickly to the workplace, thus ensuring successful guaranteed employment.

For citation

Androshina E.A. (2026) Praktikoorientirovannost' kak effektivnyy instrument formirovaniya professional'nykh kompetentsiy v ramkakh FP "Professionalitet" (na primere mashinostroitel'noy otrasli) [Practice-Oriented Approach as an Effective Tool for Developing Professional Competencies within the Framework of the Federal Project "Professionalitet" (Using the Example of the Mechanical Engineering Industry)]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 288-293. DOI: 10.34670/AR.2026.69.97.034

Keywords

Secondary vocational education (SVE), Professionalitet, practice-oriented approach, competency-based approach, mechanical engineering, professional competencies, educational and production cluster, dual education, personnel shortage.

References

1. Blinov, V. I., & Yesenina, E. Y. (2023). Praktikoorientirovannost kak vedushchiy printsip modernizatsii sovremennogo SPO [Practice-orientedness as a leading principle of modernizing modern secondary vocational education]. *Education*

and Science, 25(4), 45-68.
2. Integratsiya praktiko-orientirovannogo i teoreticheskogo podkhodov kak neobkhodimoe uslovie podgotovki sovremennykh kadrov v ramkakh proekta «Professionalitet» [Integration of practice-oriented and theoretical approaches as a necessary condition for training modern personnel within the framework of the Professionalitet project]. (2024). *Secondary Vocational Education*, (2), 11-15.
3. Kotin, I. V. (Ed.). (2025). *Mashinostroenie i SPO: proektirovanie intensivnykh obrazovatelnykh programm pod zaprosy rabotodateley* [Mechanical engineering and secondary vocational education: Designing intensive educational programs to meet employer demands]. Academy of Mechanical Engineering named after Zh.Ya. Kotin.
4. Official website of the Federal Project "Professionalitet". (2026) https://япроф.рф
5. Official website of the Institute for the Development of Professional Education (IRPO). (2026) https://firpo.ru
6. Proektirovanie gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov vysshego professionalnogo obrazovaniya novogo pokoleniya: metodicheskie rekomendatsii [Designing state educational standards for new generation higher professional education: Methodological recommendations]. (2002). (V. I. Baidenko, Ed.). Research Center for Problems of the Quality of Specialist Training.
7. Spetsialnosti sfery mashinostroeniya stali samymi populyarnymi v FP «Professionalitet» [Mechanical engineering specialties have become the most popular in the Federal Project "Professionalitet"]. (2025, June). Ministry of Digital Development, Communications and Mass Media of the Russian Federation (IRPO Press Service).
8. Stebakova, T. V. (2024). *Luchshie praktiki SPO: praktikoorientirovannaya podgotovka i uskorennaya adaptatsiya vypusknikov na rabochem meste* [Best practices in secondary vocational education: Practice-oriented training and accelerated adaptation of graduates in the workplace]. IRO of the Kirov Region.
9. Zeer, E. F., & Symanyuk, E. E. (2005). Kompetentnostnyy podkhod k modernizatsii professionalnogo obrazovaniya [Competency-based approach to modernizing professional education]. *Higher Education in Russia*, (4), 23-30.
10. Zimnyaya, I. A. (2003). Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezultata obrazovaniya [Key competencies – a new paradigm of educational outcomes]. *Higher Education Today*, (5), 34-42.
11. Zolotareva, N. M. (2022). Federalnyy proekt «Professionalitet»: novaya model vzaimodeystviya professionalnogo obrazovaniya i biznesa [Federal project "Professionalitet": A new model of interaction between vocational education and business]. *Secondary Vocational Education*, (9), 3-11.

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

УДК 616.31:378.661 **DOI: 10.34670/AR.2026.19.62.033**

Применение инновационных методов обучения в медицинском вузе

Старикова Инна Владимировна

Кандидат медицинских наук, доцент,
кафедра терапевтической стоматологии,
Волгоградский государственный медицинский университет,
400131, Российская Федерация, Волгоград, пл. Павших Борцов, 1;
e-mail: innastarikova29@yandex.ru

Марымова Елена Борисовна

Ассистент,
кафедра терапевтической стоматологии,
Волгоградский государственный медицинский университет
400131, Российская Федерация, Волгоград, пл. Павших Борцов, 1;
e-mail: marymova@yandex.ru

Козенко Татьяна Евгеньевна

Ассистент,
кафедра хирургической стоматологии и челюстно-лицевой хирургии,
Волгоградский государственный медицинский университет,
400131, Российская Федерация, Волгоград, пл. Павших Борцов, 1;
e-mail: tat.kozencko@yandex.ru

Мальцева Мария Олеговна

Кандидат медицинских наук, доцент,
кафедра хирургической стоматологии и челюстно-лицевой хирургии,
Волгоградский государственный медицинский университет,
400131, Российская Федерация, Волгоград, пл. Павших Борцов, 1;
e-mail: maria.maltseva.volsmu@mail.ru

Медко Надежда Анатольевна

Ассистент,
кафедра хирургической стоматологии и челюстно-лицевой хирургии,
Волгоградский государственный медицинский университет
400131, Российская Федерация, Волгоград, пл. Павших Борцов, 1;
e-mail: nadezda-oleynik@bk.ru

Аннотация

Формирование интереса к учебе является важным фактором в развитии мотивов профессиональной деятельности. Каждый студент индивидуален, обладает своей, особенной, психосоматикой, способностью восприятия и усвоения учебного материала. В современных условиях жизни особое внимание уделяется применению как традиционных методов, так и инновационных технологий в процессе обучения студентов медиков, что влияет на развитие творческих способностей студентов. Целью исследования стало изучение внедрения в обучающий процесс нового образовательного контента самостоятельной работы обучающегося. В Волгоградском медицинском государственном университете с 2025 года на образовательном портале клинических кафедр стоматологического факультета разработана программа самостоятельной работы обучающихся (СРО), состоящая из трех разделов (теоретической, практической и оценочной частей). Было проведено тестирование исходного уровня знаний студентов: 73,1% правильных ответов. После выполнения СРО студенты показали достаточно высокий уровень эффективности усвоения материала (89,2%) и по результатам анкетирования об отношении их к СРО положительную оценку дали 83% студентов.

Для цитирования в научных исследованиях

Старикова И.В., Марымова Е.Б., Козенко Т.Е., Мальцева М.О., Медко Н.А. Применение инновационных методов обучения в медицинском вузе // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 294-299. DOI: 10.34670/AR.2026.19.62.033

Ключевые слова

Компетентностный подход в образовании, самостоятельная работа обучающихся, психолого-педагогические условия, внеаудиторная работа, инновационные методы обучения, медицинское образование.

Введение

В современных условиях жизни особое внимание уделяется применению как традиционных методов, так и инновационных технологий в процессе обучения студентов медиков, что влияет на развитие творческих способностей студентов. Определенную роль играют методики, направленные на развитие практических навыков у студентов [Македонова, Фирсова, Марымова, 2014; Старикова, Питерская, Марымова, Козенко, 2025].

Проблемно-ориентированное обучение состоит из следующих разделов: 1) проблемная лекция; 2) частично-поисковая деятельность дополнительного материала по данной тематике при участии преподавателя; 3) самостоятельная работа студентов при решении проблемы и коллегиальная оценка, полученных результатов. Не все студенты обладают высокой способностью к восприятию, усвоению и применению полученных знаний в практической деятельности [Старикова, Алёшина, Радышевская, 2018; Крайнов, Попова, Алешина, Старикова, 2016].

Проблемно-ориентированное обучение формирует устойчивые знания и навыки у всех студентов, занимающихся в одной группе. Создание проблемных ситуаций, ролевые игры, решение проблемных ситуационных задач ставит перед студентами вопросы, которые они

должны решать [Азнабаева, Киргизова, Михайлова, Миронов, 2018]. На уровень усвоения учебного материала влияют личностные характеристики студента. Применение инновационных форм преподавания является педагогическим успехом в развитии мотивации к получению профессиональных знаний и навыков [Дробот, 2018; Ерофеев, Захарова, Парийская, 20107]. Широко применяются различные электронно-образовательные ресурсы и информационные технологии. Между тем имеются определенные противоречия в традиционной форме организации самостоятельной работы в вузе и проблемно-ориентированной профессиональной подготовки будущего врача [Ерофеев, Захарова, Парийская, 2010; Олесова, 2019]. Организация проблемно-ориентированной самостоятельной работы в медицинском вузе стимулирует качество подготовки будущих специалистов. Изменение формы самостоятельной работы, её увеличение объема в учебном плане способствует формированию компетентного специалиста. На результат самостоятельной работы оказывает взаимодействие между педагогом и студентом [Тихонова, Азизян, Гречушкина, 2019; Фархадова, 2019].

В Волгоградском медицинском государственном университете с 2025 года на образовательном портале клинических кафедр стоматологического факультета разработана программа самостоятельной работы обучающихся (СРО), состоящая из трех разделов. Теоретический раздел состоит из видиолекции, конспекта презентации, статьи и учебные пособия по заданной теме. Практическая часть состоит из анализа клинических ситуационных задач, и анализа фото контента. Оценочная часть заключается в решении студентами тестовых заданий. Все материалы были разработаны сотрудниками клинических баз. Оценочная часть была составлена в соответствии с теоретическим материалом. Не ознакомившись с представленными лекциями, презентациями трудно ответить на тестовые задания. За один цикл занятий студенты должны были ознакомиться от 5 до 7 самостоятельных работ. В конце проводилось итоговое тестирование по всем темам СРО, с предварительной загрузкой на электронный портал написанной от руки и отсканированной ученической истории болезни. Рейтинг студентов состоит из оценок теоретических знаний и практических навыков, и оценок за самостоятельную работу обучающихся.

Целью исследования явилось: изучение влияния внедрения в обучающий процесс нового образовательного контента на мотивацию к приобретению профессиональных знаний и навыков.

Материалы и методы

После обсуждения темы занятия в группах с целью выявления степени усвоения пройденного материала было проведено контрольное тестирование по пройденному материалу. Как и при выявлении исходного уровня знаний, для организации тестирования использовалась программа «MyTest», формирующая для каждого учащегося уникальный вариант, включающий 30 вопросов, время исполнения также составило 20 минут.

Было проведено анонимное анкетирование, включающее вопрос об отношении студента к СРО с вариантами ответов: «положительно», «отрицательно», «нейтрально».

Результаты исследования

Проведенное тестирование (входящий контроль) выявило значения результатов исходного уровня знаний студентов: 73,1% правильных ответов. Результаты контрольного тестирования

показали следующие значения: 89,2%. После выполнения СРО студенты показали достаточно высокий уровень эффективности усвоения материала. Вначале проведения СРО студенты, решая тестовые задания без просмотра теоретического материала, получали оценки ниже 61 проходного балла. Использование искусственного интеллекта для решения задач им не помогало, так как тестовые задания были составлены преподавателями кафедр терапевтической стоматологии и хирургической стоматологии и челюстно-лицевой хирургии. Особую трудность вызывали тесты с двумя правильными ответами. Определенная сложность в выполнении СРО была у иностранных студентов, обучающихся на русском языке.

После проведенного анонимного анкетирования, оценка «положительно» зарегистрирована в 83% анкет, оценка «нейтрально» составляла 7%, оценка «отрицательно» - 10%

Таким образом, можно сделать вывод о том, что самостоятельная работа обучающихся вызывает интерес у студентов и повышает эффективность усвоения материала.

Заключение

Использование самостоятельной работы обучающихся в учебно-воспитательном процессе раскрывает профессиональные и творческие способности студентов, формирует навыки и умения в решении проблем в клинических ситуациях, развивает клиническое мышление. Более успешному освоению изучаемого материала продемонстрировало включение образовательный процесс самостоятельной работы обучающихся. Результаты проведенного исследования продемонстрировали способности студентов самостоятельно приобретать знания и применения их практическом здравоохранении.

Библиография

1. Азнабаева Л.М., Киргизова С.Б., Михайлова Е.А., Миронов А.Ю. Навыки самостоятельной работы студента как основа непрерывного образования в микробиологии // Успехи медицинской микологии. 2018. № 19. С. 383-386.
2. Дробот Н.Н. Роль самостоятельной работы студентов медицинских вузов в мотивации к обучению по дисциплине «Фтизиатрия» // European Social Science Journal. 2018. № 7-2. С. 153-160.
3. Ерофеев Н.П., Захарова Л.Б., Парийская Е.Н. Самостоятельная работа студентов – необходимый элемент инновационного обучения // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2010. № 1 (5). С. 162.
4. Крайнов С.В., Попова А.Н., Алешина Н.Ф., Старикова И.В. Современные подходы к преподаванию стоматологических дисциплин // Информационные технологии науки нового времени: сборник статей Международной научно-практической конференции. Курган, 2016. С. 160-163.
5. Македонова Ю.А., Фирсова И.В., Марымова Е.Б. Ролевая игра как интерактивный метод обучения в медицинском вузе // Наука и образование в XXI веке: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 декабря 2013 г. Ч. VII. М.: АР Консалт, 2014. С. 18-20.
6. Олесова М.М. Организация самостоятельной работы студентов как важный компонент в профессиональном образовании студентов // Педагогический журнал. 2019. № 2-1 (9). С. 378-385.
7. Старикова И.В., Алёшина Н.Ф., Радышевская Т.Н. Сравнение традиционного и интерактивного обучения в медицинском вузе // Colloquium-journal. 2018. № 6-4 (17). С. 25-27.
8. Старикова И.В., Питерская Н.В., Марымова Е.Б., Козенко Т.Е. Значение ролевых игр в формировании коммуникативных навыков у студентов медицинского вуза // Педагогический журнал. 2025. Т. 15. № 7-1. С. 136-141.
9. Тихонова О.В., Азизян И.А., Гречушкина Н.В. Пути повышения качества подготовки в высшей школе на основе анализа отношения студентов к внеаудиторной самостоятельной работе // Перспективы науки и образования. 2019. № 5 (41). С. 98-116. DOI: 10.32744/pse.2019.5.8.
10. Фархадова Ж.Ф. О роли самостоятельной работы в формировании личности студентов // Alma mater (Вестник высшей школы). 2019. № 11. С. 83-87.

Application of Innovative Teaching Methods in a Medical University

Inna V. Starikova

PhD in Medical Sciences, Associate Professor, Department of Therapeutic Dentistry,
Volgograd State Medical University,
400131, 1, Pavshikh Bortsov Sq., Volgograd, Russian Federation;
e-mail: innastarikova29@yandex.ru

Elena B. Marymova

Assistant, Department of Therapeutic Dentistry,
Volgograd State Medical University,
400131, 1, Pavshikh Bortsov Sq., Volgograd, Russian Federation;
e-mail: marymova@yandex.ru

Tat'yana E. Kozenko

Assistant, Department of Surgical Dentistry and Maxillofacial Surgery,
Volgograd State Medical University,
400131, 1, Pavshikh Bortsov Sq., Volgograd, Russian Federation;
e-mail: tat.kozencko@yandex.ru

Mariya O. Mal'tseva

PhD in Medical Sciences, Associate Professor,
Department of Surgical Dentistry and Maxillofacial Surgery,
Volgograd State Medical University,
400131, 1, Pavshikh Bortsov Sq., Volgograd, Russian Federation;
e-mail: maria.maltseva.volsmu@mail.ru

Nadezhda A. Medko

Assistant, Department of Surgical Dentistry and Maxillofacial Surgery,
Volgograd State Medical University,
400131, 1, Pavshikh Bortsov Sq., Volgograd, Russian Federation;
e-mail: nadezda-oleynik@bk.ru

Abstract

The formation of interest in learning is an important factor in the development of motives for professional activity. Each student is individual, has his or her own special psychosomatics, ability to perceive and assimilate educational material. In modern living conditions, special attention is paid to the application of both traditional methods and innovative technologies in the process of teaching medical students, which affects the development of students' creative abilities. The aim of the study was to examine the introduction of new educational content for independent student work into the learning process. At Volgograd State Medical University, since 2025, an independent student work

program has been developed on the educational portal of the clinical departments of the Faculty of Dentistry, consisting of three sections (theoretical, practical, and evaluative parts). Testing of the initial level of students' knowledge was conducted: 73.1% of correct answers. After completing the independent work, students showed a fairly high level of learning effectiveness (89.2%), and according to the results of a survey on their attitude to independent work, 83% of students gave a positive assessment.

For citation

Starikova I.V., Marymova E.B., Kozenko T.E., Mal'tseva M.O., Medko N.A. (2026) Primeneniye innovatsionnykh metodov obucheniya v meditsinskom vuze [Application of Innovative Teaching Methods in a Medical University]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 294-299. DOI: 10.34670/AR.2026.19.62.033

Keywords

Competence-based approach in education, independent work of students, psychological and pedagogical conditions, extracurricular work, innovative teaching methods, medical education.

References

1. Aznabaeva, L. M., Kirgizova, S. B., Mikhailova, E. A., & Mironov, A. Y. (2018). Navyki samostoyatelnoy raboty studenta kak osnova nepreryvnogo obrazovaniya v mikrobiologii [Student independent work skills as a basis for continuous education in microbiology]. Advances in Medical Mycology, (19), 383-386.
2. Drobot, N. N. (2018). Rol samostoyatelnoy raboty studentov meditsinskikh vuzov v motivatsii k obucheniyu po distsipline "Ftiziatriya" [The role of independent work of medical students in motivating them to study phthisiology]. European Social Science Journal, (7-2), 153-160.
3. Erofeev, N. P., Zakharova, L. B., & Pariskaya, E. N. (2010). Samostoyatelnaya rabota studentov – neobkhodimyy element innovatsionnogo obucheniya [Independent work of students as an essential element of innovative education]. Health is the Foundation of Human Potential: Challenges and Solutions, (1), 162.
4. Farhadova, Z. F. (2019). O roli samostoyatelnoy raboty v formirovanii lichnosti studentov [On the role of independent work in the formation of students' personality]. Alma mater (Bulletin of Higher Education), (11), 83-87.
5. Krainov, S. V., Popova, A. N., Aleshina, N. F., & Starikova, I. V. (2016). Sovremennye podkhody k prepodavaniyu stomatologicheskikh distsiplin [Modern approaches to teaching dental disciplines]. In Information technologies of modern science (pp. 160-163). Kurgan.
6. Makedonova, Y. A., Firsova, I. V., & Marymova, E. B. (2014). Rolevaya igra kak interaktivnyy metod obucheniya v meditsinskom vuze [Role-playing as an interactive teaching method in a medical university]. In Science and education in the 21st century (Part VII, pp. 18-20). AR Consult.
7. Olesova, M.M. (2019). Organizatsiya samostoyatelnoy raboty studentov kak vazhnyy komponent v professionalnom obrazovanii studentov [Organization of independent work of students as an important component in professional education of students]. Pedagogical Journal, (2-1), 378-385.
8. Starikova, I. V., Alyoshina, N. F., & Radyshevskaya, T. N. (2018). Sravnenie traditsionnogo i interaktivnogo obucheniya v meditsinskom vuze [Comparison of traditional and interactive education at a medical university]. Colloquium-journal, (6-4), 25-27.
9. Starikova, I. V., Piterskaya, N. V., Marymova, E. B., & Kozenko, T. E. (2025). Znachenie rolevykh igr v formirovanii kommunikativnykh navykov u studentov meditsinskogo vuza [The importance of role-playing games in the formation of communicative skills among medical university students]. Pedagogical Journal, 15(7-1), 136-141.
10. Tikhonova, O. V., Azizyan, I. A., & Grechushkina, N. V. (2019). Puti povysheniya kachestva podgotovki v vysshey shkole na osnove analiza otnosheniya studentov k vneauditornoy samostoyatelnoy rabote [Ways to improve the quality of higher education based on the analysis of students' attitude to out-of-class independent work]. Perspectives of Science and Education, (5), 98-116. https://doi.org/10.32744/pse.2019.5.8

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

УДК 37 **DOI: 10.34670/AR.2026.47.24.024**

Корреляция между образовательными программами в местах лишения свободы, последующим трудоустройством и уровнем повторных преступлений

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

Проблема рецидивной преступности остается одной из наиболее острых для современных пенитенциарных систем по всему миру. Представленный материал посвящен анализу взаимосвязи между образовательными программами, реализуемыми в местах изоляции от общества, последующим трудоустройством освободившихся из мест лишения свободы и снижением уровня повторных преступлений. На основе изучения мирового опыта (США, Великобритания, ЕС) рассматриваются механизмы влияния пенитенциарного образования на социальную адаптацию бывших осужденных, а также роль трудовой занятости как ключевого фактора, способного прервать замкнутый круг противоправных действий. Установлено, что пенитенциарное образование является значимым фактором снижения рецидива преступности, однако его эффективность опосредована качеством образовательных программ, учетом потребностей рынка труда и наличием постпенитенциарной поддержки. Особое внимание уделяется роли профессионально-технического образования как наиболее экономически эффективной формы обучения осужденных. Отмечено, что комплексное образование, получаемое осужденными в местах лишения свободы, напрямую влияет на их шансы найти работу после освобождения и чем выше уровень профессиональной подготовки и общего образования, тем легче бывшим осужденным интегрироваться в общество и обеспечить себя законным заработком, что в свою очередь, снижает вероятность совершения новых преступлений.

Для цитирования в научных исследованиях

Слабкая Д.Н. Корреляция между образовательными программами в местах лишения свободы, последующим трудоустройством и уровнем повторных преступлений // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 300-308. DOI: 10.34670/AR.2026.47.24.024

Ключевые слова

Пенитенциарное образование, рецидивная преступность, человеческий капитал, постпенитенциарная занятость, профессиональное обучение, ресоциализация, дискриминация лиц с судимостью, мировой опыт.

Введение

Рецидивная преступность остается одним из наиболее острых вызовов для современных пенитенциарных систем. Ежегодно значительное число лиц, освобожденных из мест лишения свободы, в течение нескольких лет вновь оказываются в исправительных учреждениях [Walk et al., 2021]. Данный циклический процесс наносит ущерб как самим реинтегрантам, так и обществу в целом, будучи сопряжен с прямыми экономическими издержками на функционирование пенитенциарной системы и косвенными потерями вследствие совершаемых преступлений. В поиске эффективных механизмов снижения рецидивной преступности исследователи и практики все чаще обращаются к образовательным программам, реализуемым в условиях изоляции от общества. Получение среднего и (или) профессионального образования в период отбывания наказания рассматривается как потенциальный инструмент, способный модифицировать постпенитенциарную жизненную траекторию.

Основной тезис современных дискуссий сводится к тому, что пенитенциарное обучение уравнивает возможности трудоустройства для граждан с судимостью и тех, кто на свободе получал образование. Это утверждение подразумевает, что документ об образовании способен компенсировать негативную репутацию, возникающую из-за факта пребывания в заключении. Однако результаты прикладных исследований демонстрируют противоречивую картину, что делает необходимым обобщение имеющихся сведений [Herrschaft, 2014]. В центре анализа находятся три связанных между собой предположения: образование в местах лишения свободы увеличивает шансы на постоянную работу после выхода на свободу; оно понижает вероятность повторного заключения и, наконец, наличие трудоустройства снижает риск рецидива. Эти тезисы выстраиваются в последовательную цепочку, где обучение предоставляет доступ к трудовой деятельности, а правопослушная занятость, в свою очередь, удерживает от совершению новых преступлений.

Основная часть

Для объяснения, каким образом получение образования осужденными, которые отбывают наказание в местах лишения свободы, влияет на их дальнейшее трудоустройство и снижение риска совершения новых преступлений после выхода на свободу, ученые в своей работе традиционно опираются на две фундаментальные экономические концепции: теорию человеческого капитала и теорию сигналов. Важно подчеркнуть, что эти теории не альтернативны, а дополняют друг друга, и их совместное применение дает более полную реализацию. Это классическая дихотомия, которая лежит в основе пенитенциарной экономики.

Теория человеческого капитала, восходящая к работам Гэри Беккера и Теодора Шульца, рассматривает образование как инвестицию в производительные способности индивида [Гвоздева, Казакова, 2017; Мозговых, 2018]. Согласно этой концепции, осужденные, получая знания и навыки в местах лишения свободы, увеличивают свой будущий человеческий капитал – совокупность компетенций, которые делают их более продуктивными работниками. Осужденный получает конкретные сложные навыки (сварка, программирование, плотницкое дело) и личностные качества (дисциплина, выстраивание плана действий). Повышая свой «запас капитала», он становится более ценным на рынке труда. Для работодателя это означает, что бывший осужденный способен выполнять более сложные задачи, быстрее обучаться на рабочем

месте и приносить больше добавленной стоимости. Работодатель нанимает такого человека не из жалости, а потому что его предельная производительность труда становится выше, чем у кандидатов без опыта. Это увеличивает шансы найти работу и, что важно, удержать ее (снижается текучесть кадров). Следовательно, у бывшего осужденного шансы на трудоустройство растут, а стабильная занятость, как известно, является одним из главных факторов, снижающих вероятность рецидива: человек, имеющий легальный доход и социальный статус, гораздо менее склонен к возврату к криминальной деятельности. В этом случае работает логика «альтернативных издержек». Чем выше легальный заработок (благодаря пенитенциарному образованию), тем выше стоимость возвращения в места лишения свободы. Человек математически понимает, что воровать невыгодно, так как он теряет высокую зарплату. В этой логике образование напрямую повышает производительность, а через нее – доход и социальную интеграцию.

Однако теория сигналов, разработанная Майклом Спенсом, предлагает иной ракурс – «сертификат доверия». Эта теория утверждает, что образование не обязательно меняет навыки человека; оно меняет восприятие его рисков для общества [Разумова, Кириченко, 2012]. Пенитенциарное образование выступает как фильтр. Отметим, получение диплома или сертификата в колонии – это сложный процесс, требующий усилий. В условиях информационной асимметрии работодатель не может достоверно оценить реальные способности соискателя до начала работы, однако наличие документа об образовании – сигнал о том, что потенциальный соискатель не импульсивный преступник, а человек, способный к долгосрочному планированию и соблюдению правил (институциональный контроль). В этом случае диплом или сертификат об образовании служит рыночным сигналом – дорогостоящим (в смысле усилий, времени и ограничений) знаком, который отделяет «мотивированных» от «немотивированных». Для осужденного, решившего получить образование в местах лишения свободы, сам факт последовательного обучения, вопреки всем трудностям режима, является мощным сигналом о его настойчивости, дисциплинированности и готовности следовать правилам [Новиков, 2026]. Работодатель, видя такой документ, может не проверять глубину знаний, но он считывает ключевое качество е надежность. Таким образом, роль образования здесь не столько в увеличении производительности, сколько в преодолении стигматизации бывшего осужденного. В условиях, когда работодатель боится нанять бывшего зэка (из-за рисков ответственности или кражи), «сигнал» об образовании сдвигает кривую спроса. Работодатель готов рассмотреть кандидата, так как риск оппортунистического поведения оценен как более низкий.

В этом конкретном случае риск рецидива преступления снижается не из-за денег, а из-за самоидентификации. Пройдя через образовательную программу, человек начинает воспринимать себя как «студента» или «специалиста», а не как «зэка». Это меняет его социальные связи и круг общения, что снижает криминальную активность.

Обе теории сходятся в одном: образование выполняет функцию фильтра. Но если для теории человеческого капитала это фильтр повышения качества рабочей силы, то для теории сигналов – фильтр отбора. На практике, как показывают эмпирические исследования, рецидив преступности значительно снижается при наличии у осужденных профессионального образования и, в особенности, документа (сертификата) о его получении [Ellison M., 2017; Уваров, 2022]. Примечательно, что эффект сохраняется даже при низком уровне последующего трудоустройства по полученной специальности – это говорит в пользу теории сигналов:

работодатели ценят не столько конкретные навыки, сколько общую социальную компетентность и обязательность, которые демонстрирует процесс обучения.

Современные исследования (поведенческая экономика) добавляют к этим двум теориям третий фактор – «эффект ореола» и «изменение временного горизонта» [Кукса и др., 2024]. Образование в местах лишения свободы сдвигает психологическую шкалу времени субъекта отбывающего наказание с «здесь и сейчас» (добыча денег любой ценой) на «будущее» (карьерная лестница). Это снижает дисконтирование будущих благ. Человек начинает видеть связь: «Усилия сегодня = работа через год». Эта когнитивная перестройка работает даже в том случае, если конкретный документ об образовании оказался бесполезным – он тренирует нейропластичность, необходимую для адаптации к легальной, законопослушной жизни.

Обратим внимание, что образовательные программы для осужденных варьируются от базовой грамотности и профессионально-технической подготовки, до получения высшего образования.

Мировой опыт, особенно данные лонгитюдных исследований в США (RAND Corporation, 2013), демонстрирует, что участие в таких программах снижает риск рецидива в среднем на 13-43% в зависимости от интенсивности и уровня обучения [Nur A. V., Nguyen H., 2023]. Наиболее значимый эффект наблюдается при получении профессионального образования, которое формирует конкретные, востребованные на рынке труда навыки [Слабкая, 2026]. Мета-анализ, опубликованный в American Journal of Criminal Justice (2023), охватил 152 оценки из 79 научных работ и оценил эффекты различных форм пенитенциарного образования: базового образования для взрослых, среднего, профессионально-технического и высшего. Исследование показало, что «тюремное» образование снижает рецидивизм и увеличивает постпенитенциарное трудоустройство и заработки. Наибольший эффект дают программы профессионально-технического и высшего образования [McNeeley S., 2023] Анализ показал, что каждый доллар США, вложенный в профессиональное образование осужденных, приносит возврат в размере 3,05 доллара, а высшее образование дает наибольший положительный эффект на одного обучающегося – более 16.000 долларов. Это связано с высокими издержками на содержание осужденных и, соответственно, высокой экономической выгодой от предотвращения преступлений. Другой мета-анализ показал, что участие в любой форме образовательной программы снижает вероятность рецидива на 14,8% [Stickle, B., & Schuster, S. S., 2023].

Обратим внимание, что получение образования во время отбывания уголовного наказания само по себе не гарантирует успешной ресоциализации. Ключевым звеном является возможность трудоустройства после освобождения. Исследования показывают, что период после освобождения является критически нестабильным [Шамсунов и др., 2021]. Бывшие осужденные сталкиваются с дискриминацией со стороны работодателей, отсутствием социальных связей, необходимостью маркирования (внесения в базу данных) наличие судимости. Именно здесь пересекаются две переменные: образование повышает человеческий капитал, как уже отмечалось выше, но для его конвертации в реальную занятость требуются дополнительные механизмы. В Великобритании программа «Through the Gate» («Через порог») направлена на создание преемственности: осужденный начинает обучение профессии в местах лишения свободы, а после освобождения получает поддержку в трудоустройстве в той же сфере [https://omgeducation.co.uk/additional-programmes/through-the-gate]. Результаты внедрения этой модели показали снижение рецидива на 9 процентных пунктов по сравнению с теми, кто не участвовал в программе. Великобритания, столкнувшаяся более двадцати лет назад с проблемой

переполненности пенитенциарных учреждений, сосредоточила усилия на постпенитенциарной занятости и сделала «тюремное» образование ориентированным на эту область, достигнув значительного прогресса. Исследователи отмечают связь между недавним снижением уровня рецидива в Англии и образованием (за счет внедрения персонифицированных обучающих программ), ориентированным на постпенитенциарное трудоустройство. [Akin M.M., 2021]

В Норвегии, где система исполнения наказаний ориентирована на принцип «нормализации», образование является неотъемлемым правом каждого осужденного. Статистика показывает, что уровень рецидивной преступности в Норвегии составляет около 20%, что является одним из самых низких показателей в мире [Морохова, 2018].

Исследование на основе административных данных Финляндии (33.270 мужчин, освободившихся из мест лишения свободы в 2007–2018 гг.) показало, что только 11,1% были трудоустроены в первые 6 месяцев после освобождения, а 44,7% совершили рецидив. Наиболее распространенными работодателями были строительная и обрабатывающая промышленность, а также агентства временного трудоустройства. Важный вывод: более высокий спрос на низкоквалифицированный труд в строительстве увеличивал вероятность занятости, но не снижал риск рецидива. Это указывает на то, что высокая потребность в рабочей силе не всегда приводит к снижению рецидива, и эффект может определяться специфическими социальными или рыночными характеристиками. Авторы подчеркивают, что движущей силой эффекта являются конкретные отрасли (строительство, обрабатывающая промышленность), а не общие показатели рынка труда [Laine, R., Aaltonen, M., Martikainen, P. et al., 2025]

Резюмирую вышесказанное, международный контекст демонстрирует не универсальные подходы. В Норвегии, где пенитенциарная система ориентирована на реинтеграцию в соответствии с принципом нормализации, образовательные программы являются обязательной частью режима содержания. Уровень рецидива в течение двух лет составляет около двадцати процентов, что в два-три раза ниже, чем в США, где он достигает 40-50% [Walk et al., 2021]. В Великобритании действуют программы служб пробации с обучением, в рамках которых освобождающийся направляется на профессиональные курсы с гарантией собеседования у работодателя. В американских штатах Техас и Мичиган внедрены образовательные ваучеры для освобождающихся, которые можно использовать только на аккредитованные программы. Эти примеры показывают, что эффективность зависит не только от наличия программ, но и от их конкретного содержания и наполнения, связи с рынком труда и постпенитенциарной поддержки.

Заключение

Анализ мирового опыта убедительно доказывает наличие тесной отрицательной корреляции между пенитенциарным образованием (особенно профессиональным), постпенитенциарной трудовой занятостью и рецидивной преступностью. Образование выступает в роли «промежуточной переменной», которая создает предпосылки для легальной, трудовой занятости, а последняя напрямую блокирует механизмы возврата к преступной деятельности. Наиболее успешные зарубежные модели характеризуются интеграцией образовательных программ с реальным сектором экономики и созданием системы непрерывной постпенитенциарной поддержки (места лишения свободы – рынок труда). Перспективными направлениями являются внедрения дистанционных образовательных технологий и развитие

партнерств с частными работодателями. Образование в местах лишения свободы в сочетании с мерами по постпенитенциарному трудоустройству является одним из самых эффективных инструментов снижения рецидивов. Использование этого опыта может стать основой для реформирования национальных пенитенциарных систем в целях снижения рецидива и повышения общественной безопасности.

Библиография

1. Андреева Г.Б., Никитина О.А. Образовательные программы для заключенных: опыт англоязычных стран // Образование. Наука. Научные кадры. 2021. № 4. С. 230—234. doi: 10.24411/2073-3305-2021-4-230-234.
2. Беспаев М.Е. Человеческий капитал индивида: сущность формирования и развития // Экономика: вчера, сегодня, завтра. 2016. № 9. С. 12-22.
3. Гвоздева, М. А. Исследование понятия человеческого капитала в экономической литературе / М. А. Гвоздева, М. В. Казакова // Социум и власть. – 2017. – № 1(63). – С. 82-87.
4. Кукса, О. А. Поведенческая парадигма в экономике и финансах: генезис, сущность и практическое применение / О. А. Кукса, Д. А. Панков, Л. И. Стефанович // Экономика и банки. – 2024. – № 2. – С. 48-55.
5. Мозговых, А. В. Теория человеческого капитала Г. Беккера / А. В. Мозговых // Тарифное регулирование и экспертиза. – 2018. – № 2. – С. 27-30. – EDN NCSHLW.
6. Морохова, О. А. Потенциал использования образовательных ресурсов в исправительной системе Норвегии / О. А. Морохова // Пенитенциарное право: юридическая теория и правоприменительная практика. – 2018. – № 2(16). С. 134-137.
7. Новиков А.В. Мета-анализ реализация программ базового образование для взрослых (Adult Basic Education) в пенитенциарных учреждениях США // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 1-1. С. 339-347. DOI: 10.34670/AR.2026.44.99.039
8. Новиков А.В. Институциональные модели и образовательные программы в пенитенциарных учреждениях США // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 2-1. С. 283-291. DOI: 10.34670/AR.2026.50.27.031
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.
10. Разумова, Т. О. Модификация теории образовательных сигналов на рынке труда выпускников вузов России / Т. О. Разумова, Э. В. Кириченко // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Экономика и управление. – 2012. – № 1. – С. 97-103.
11. Слабкая Д.Н., Новикова-Слабкая В.А. Воздействие поведения лиц, отбывающих наказание, в рамках реабилитационных мероприятий на вероятность повторного совершения преступлений: обобщение зарубежных лонгитюдных исследований // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2026. Т. 15. № 3-1. С. 321-329. DOI: 10.34670/AR.2026.82.85.030
12. Смирнов О.А., Слабкая Д.Н. Участие работодателей в развитии системы пенитенциарного образования: систематизация опыта ЕС // Педагогический журнал. 2025. Т. 15. № 8А. С. 76-85. DOI 10.34670/AR.2025.57.68.010
13. Уваров, И. А. Пенитенциарная профилактика как процесс исправления осужденных в условиях закрытого социума : специальность 22.00.04 "Социальная структура, социальные институты и процессы" : диссертация на соискание ученой степени доктора социологических наук / Уваров Игорь Алексеевич, 2022. – 349 с.
14. Шамсунов С.Х., Егоров В.А., Корнев А.С., Новиков А.В. Постпенитенциарный период, как эффективный механизм в социальной адаптации осужденных // Вопросы российского и международного права. 2021. Том 11. № 6А. С. 102-110. DOI: 10.34670/AR.2021.99.95.012
15. Чопик О. А. Ресоциализация осужденных в процессе получения профессионального образования // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2025. № 5. С. 00. // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2025. № 5. С. 58–64
16. Akin, M.M. The Comparison of Turkey and England of Prison Education Systems in Terms of the Impact on Recidivism. Turkish Studies-Educational Sciences. 2021-Volume 16 Issue 3. DOI: http://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.50749
17. Ellison M. et al. A rapid evidence assessment of the effectiveness of prison education in reducing recidivism and increasing employment //Probation Journal. – 2017. – Т. 64. – №. 2. – С. 108-128.
18. 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.
19. Herrschaft B. A. Evaluating the reliability and validity of the Correctional Offender Management Profiling for Alternative Sanctions (COMPAS) tool: implications for community corrections policy : дис. – Rutgers University-Graduate School-Newark, 2014.

20. Laine, R., Aaltonen, M., Martikainen, P. et al. Industry-specific Labour Demand, Post-prison Employment and Recidivism – Evidence from Finland. J Quant Criminol 41, 293-313 (2025). https://doi.org/10.1007/s10940-024-09599-y
21. McNeeley S. The Effects of Vocational Education on Recidivism and Employment Among Individuals Released Before and During the COVID-19 Pandemic // Int J Offender Ther Comp Criminol. 2023 Mar 14:0306624X231159886. doi: 10.1177/0306624X231159886
22. Stickle, B., & Schuster, S. S. (2023). Are Schools in Prison Worth It? The Effects and Economic Returns of Prison Education. American Journal of Criminal Justice, 48 (6), 1263–1294
23. Walk D. et al. The role of employment as a mediator in correctional education's impact on recidivism: A quasi-experimental study of multiple programs //Journal of Criminal Justice. – 2021. – T. 74. – C. 101815

Correlation between Educational Programs in Places of Deprivation of Liberty, Subsequent Employment, and the Level of Repeat Offenses

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 problem of recidivism remains one of the most acute for modern penitentiary systems worldwide. The presented material is devoted to the analysis of the interrelationship between educational programs implemented in places of isolation from society, the subsequent employment of those released from places of deprivation of liberty, and the reduction in the level of repeat offenses. Based on the study of world experience (USA, Great Britain, EU), the mechanisms of the influence of penitentiary education on the social adaptation of former convicts are examined, as well as the role of labor employment as a key factor capable of breaking the vicious circle of illegal actions. It is established that penitentiary education is a significant factor in reducing recidivism; however, its effectiveness is mediated by the quality of educational programs, consideration of labor market needs, and the availability of post-penitentiary support. Particular attention is paid to the role of vocational and technical education as the most economically efficient form of training for convicts. It is noted that the comprehensive education received by convicts in places of deprivation of liberty directly affects their chances of finding employment after release, and the higher the level of professional training and general education, the easier it is for former convicts to integrate into society and secure a legitimate income, which, in turn, reduces the likelihood of committing new crimes.

For citation

Slabkaya D.N. (2026) Korrelyatsiya mezhdu obrazovatel'nymi programmami v mestakh lisheniya svobody, posleduyushchim trudoustroystvom i urovnem povtornykh prestupleniy [Correlation between Educational Programs in Places of Deprivation of Liberty, Subsequent Employment, and the Level of Repeat Offenses]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 300-308. DOI: 10.34670/AR.2026.47.24.024

Keywords

Penitentiary education, recidivism, human capital, post-penitentiary employment, vocational training, resocialization, discrimination against persons with a criminal record, world experience.

References

1. Andreeva G.B., Nikitina O.A. Obrazovatel'nye programmy dlya zaklyuchennyh: opyt angloyazychnyh stran // Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry. 2021. № 4. S. 230—234. doi: 10.24411/2073-3305-2021-4-230-234.
2. Bespaev M.E. Chelovecheskij kapital individa: sushchnost' formirovaniya i razvitiya // Ekonomika: vchera, segodnya, zavtra. 2016. № 9. S. 12-22.
3. Gvozdeva, M. A. Issledovanie ponyatiya chelovecheskogo kapitala v ekonomicheskoj literature / M. A. Gvozdeva, M. V. Kazakova // Socium i vlast'. – 2017. – № 1(63). – S. 82-87.
4. Kuksa, O. A. Povedencheskaya paradigma v ekonomike i finansah: genezis, sushchnost' i prakticheskoe primenenie / O. A. Kuksa, D. A. Pankov, L. I. Stefanovich // Ekonomika i banki. – 2024. – № 2. – S. 48-55.
5. Mozgovyh, A. V. Teoriya chelovecheskogo kapitala G. Bekkera / A. V. Mozgovyh // Tarifnoe regulirovanie i ekspertiza. – 2018. – № 2. – S. 27-30. – EDN NCSHLW.
6. Morohova, O. A. Potencial ispol'zovaniya obrazovatel'nyh resursov v ispravitel'noj sisteme Norvegii / O. A. Morohova // Penitenciarnoe pravo: yuridicheskaya teoriya i pravoprimenitel'naya praktika. – 2018. – № 2(16). – S. 134-137.
7. Novikov A.V. Meta-analiz realizaciya programm bazovogo obrazovanie dlya vzroslyh (Adult Basic Education) v penitenciarnyh uchrezhdeniyah SShA // Pedagogicheskij zhurnal. 2026. T. 16. № 1-1. S. 339-347. DOI: 10.34670/AR.2026.44.99.039
8. Novikov A.V. Institucional'nye modeli i obrazovatel'nye programmy v penitenciarnyh uchrezhdeniyah SShA // Pedagogicheskij zhurnal. 2026. T. 16. № 2-1. S. 283-291. DOI: 10.34670/AR.2026.50.27.031
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.
10. Razumova, T. O. Modifikaciya teorii obrazovatel'nyh signalov na rynke truda vypusknikov vuzov Rossii / T. O. Razumova, E. V. Kirichenko // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika i upravlenie. 2012. – № 1. – S. 97-103.
11. Slabkaya D.N., Novikova-Slabkaya V.A. Vozdejstvie povedeniya lic, otbyvayushchih nakazanie, v ramkah reabilitacionnyh meropriyatij na veroyatnost' povtornogo sovershenia prestuplenij: obobshchenie zarubezhnyh longityudnyh issledovanij // Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya. 2026. T. 15. № 3-1. S. 321-329. DOI: 10.34670/AR.2026.82.85.030
12. Smirnov O.A., Slabkaya D.N. Uchastie rabotodatelej v razvitii sistemy penitenciarnogo obrazovaniya: sistematizaciya opyta ES // Pedagogicheskij zhurnal. 2025. T. 15. № 8A. S. 76-85. DOI 10.34670/AR.2025.57.68.010
13. Uvarov, I. A. Penitenciarnaya profilaktika kak process ispravleniya osuzhdennyh v usloviyah zakrytogo sociuma : special'nost' 22.00.04 \"Social'naya struktura, social'nye instituty i processy\" : dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni doktora sociologicheskih nauk / Uvarov Igor' Alekseevich, 2022. – 349 s.
14. Shamsunov S.H., Egorov V.A., Kornev A.S., Novikov A.V. Postpenitenciarnyj period, kak effektivnyj mekhanizm v social'noj adaptacii osuzhdennyh // Voprosy rossijskogo i mezhdunarodnogo prava. 2021. Tom 11. № 6A. S. 102-110. DOI: 10.34670/AR.2021.99.95.012
15. Chopik O. A. Resocializaciya osuzhdennyh v processe polucheniya professional'nogo obrazovaniya // Vedomosti ugolovno-ispolnitel'noj sistemy. 2025. № 5. S. 00. // Vedomosti ugolovno-ispolnitel'noj sistemy. 2025. № 5. S. 58–64
16. Akin, M.M. The Comparison of Turkey and England of Prison Education Systems in Terms of the Impact on Recidivism. Turkish Studies-Educational Sciences. 2021-Volume 16 Issue 3. DOI:http://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.50749
17. Ellison M. et al. A rapid evidence assessment of the effectiveness of prison education in reducing recidivism and increasing employment //Probation Journal. – 2017. – T. 64. – №. 2. – S. 108-128.
18. 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.
19. Herrschaft B. A. Evaluating the reliability and validity of the Correctional Offender Management Profiling for Alternative Sanctions (COMPAS) tool: implications for community corrections policy : dis. – Rutgers University-Graduate School-Newark, 2014.
20. Laine, R., Aaltonen, M., Martikainen, P. et al. Industry-specific Labour Demand, Post-prison Employment and Recidivism – Evidence from Finland. J Quant Criminol 41, 293–313 (2025). https://doi.org/10.1007/s10940-024-09599-y
21. McNeeley S. The Effects of Vocational Education on Recidivism and Employment Among Individuals Released Before and During the COVID-19 Pandemic // Int J Offender Ther Comp Criminol. 2023 Mar 14:0306624X231159886. doi: 10.1177/0306624X231159886

22. Stickle, B., & Schuster, S. S. (2023). Are Schools in Prison Worth It? The Effects and Economic Returns of Prison Education. American Journal of Criminal Justice, 48 (6), 1263–1294
23. Walk D. et al. The role of employment as a mediator in correctional education\'s impact on recidivism: A quasi-experimental study of multiple programs //Journal of Criminal Justice. – 2021. – T. 74. – S. 101815

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

УДК 37 **DOI: 10.34670/AR.2026.76.14.025**

Подходы к оценке эффективности образовательных программ в зарубежных пенитенциарных системах

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 настоящем исследовании на основе анализа международных эмпирических данных обосновывается необходимость перехода от линейных моделей оценки эффективности пенитенциарных образовательных интервенций к контекстной модели. Опровергается представление об однородном характере причинно-следственной связи между участием осужденных в образовательных программах и постпенитенциарными последствиями (уровень рецидива преступности, занятость). Выявлены ключевые модерационные эффекты, определяющие условия максимальной социальной отдачи от образовательных вмешательств. Установлено, что комбинация «академическое образование + профессионально-техническое обучение» обеспечивает многократный взаимодополняющий эффект, тогда как «изолированное» профессиональное обучение не дает статистически значимого влияния на постпенитенциарный заработок. Показано, что вопреки интуитивным ожиданиям образовательные программы демонстрируют наибольшую эффективность для определенной категорий осужденных и пожилых заключенных (старше 50 лет), а также для женщин-осужденных. Длительность срока отбывания наказания в местах лишения свободы выступает дополнительным показателем, требующим дифференцированного, адаптивного построения учебных программ (поэтапные многоуровневые интервенции для длительных сроков, интенсивные модульные курсы с «быстрым» выходом на работодателя для осужденных на срок до 3-лет).

Для цитирования в научных исследованиях

Новиков А.В. Подходы к оценке эффективности образовательных программ в зарубежных пенитенциарных системах // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 309-317. DOI: 10.34670/AR.2026.76.14.025

Ключевые слова

Пенитенциарные образовательные интервенции, рецидивная преступность, модерационные эффекты, комбинированное обучение (академическое и профессиональное), когнитивная гибкость, пожилые осужденные, гендерная специфика, человеческий капитал, социальная рефлексия, контекстная модель.

Введение

Современные исследования эффективности образовательных программ в пенитенциарных учреждениях США, Канады, стран Северной Европы и Австралии последовательно опровергают представление о однородном характере причинно-следственной связи между участием осужденных в образовательных интервенциях («вмешательствах») и их постпенитенциарными последствиями, включая уровень рецидивной преступности и занятость после освобождения из мест лишения свободы. Эмпирические данные демонстрируют выраженный дифференцированный характер этой зависимости, что требует отказа от линейных обобщений в пользу контекстной модели оценки [Ястребов и др., 2014]. В представленной работе рассматриваются ключевые модерационные эффекты, выявленные в международной практике, определяющие условия, при которых образовательные вмешательства обеспечивают максимальное снижение рецидивной преступности для специфических категорий осужденных. Основной вывод заключается в том, что эффективность программ детерминирована пересечением двух ключевых осей: кумулятивности образовательных активов (сочетание академической и профессиональной траектории) и социально-демографического профиля обучаемого, включающего тяжесть совершенных преступлений, возраст, гендерный признак и ожидаемый срок освобождения [Chauke, 2025; Cowan, Goldhaber, Gautam, 2026; Melchor, 2026; Roessger et al., 2021; Stickle, Schuster, 2023].

Основное содержание

Мировой опыт однозначно свидетельствует: завершение программ, получение аттестата о среднем образовании в комбинации с профессионально-техническим обучением дает финансово значимое снижение долгосрочного рецидива преступности. Экономический эффект от предотвращения повторных преступлений устойчиво превышает затраты на реализацию образовательных программ. Критически важным уточнением выступает тот факт, что пенитенциарное профессиональное обучение без академической составляющей не обеспечивает статистически значимого влияния на уровень дохода после освобождения, в отличие от комбинированных программ [Уваров, 2022]. Данное обстоятельство указывает на взаимодополняющий, совокупный результат: базовая академическая подготовка повышает когнитивную гибкость и способность к абстрактному мышлению, что увеличивает усвоение конкретных профессиональных навыков. Следовательно, эффективность программ проявляется в взаимодействии компонентов – отдача от совместного применения академической и профессиональной траекторией превышает сумму эффектов каждой из программ по отдельности, что зафиксировано в лонгитюдных исследованиях Финляндии и Швеции [Cowan, Goldhaber, Gautam, 2026; Roessger et al., 2021; Stickle, Schuster, 2023].

Для теоретического обоснования этих наблюдений требуется углубленный анализ когнитивных трансформаций, запускаемых академическим компонентом. Исследовательский вопрос заключается в том, посредством каких именно ментальных процессов базовая академическая подготовка определяет способность осужденного к усвоению профессиональных навыков и последующей трудовой адаптации. Гипотеза о простом суммировании знаний несостоятельна; вместо этого предлагается концепция когнитивного опосредования, где академическое обучение выступает как навык более высокого порядка. В фундаментальном обзоре, выполненном Дорис Лейтон Маккензи для Оксфордского

справочника по пенитенциарным учреждениям, ключевой вывод формулируется следующим образом: эффективные программы – это те, которые производят когнитивные трансформации. Данный тезис смещает фокус внимания с внешней инструментальной ценности образования (получение профессии как средства заработка) на его внутреннюю инструментальную ценность как агента изменения паттерна поведения.

Академический компонент – математика, родной язык или основы естественных наук – в отличие от узконаправленного профессионального тренинга не привязан к конкретному рабочему месту или технологии. Данное формирует то, что в когнитивной психологии определяется как когнитивная гибкость: способность индивида одновременно удерживать в сознании множество конкурирующих концепций, переключаться между разными стратегиями решения проблем и переносить усвоенные алгоритмы действий из одной предметной области в другую. Для выпускника освоившего образовательную программу в пенитенциарном учреждении это критически важно. Изолированное (пенитенциарное) профессиональное обучение, например по специальности «сварщик» или «оператор станка с числовым программным управлением», формирует прочные, но ригидные нейронные ассоциации «стимул-реакция». Выпускник такого курса знает, как выполнить конкретную операцию, но часто испытывает затруднения при столкновении с нестандартным браком продукции, изменением технологического процесса или конфликтом в рабочем коллективе. Академическое обучение, напротив, тренирует механизмы обобщения и классификации. Решая математическую задачу или анализируя текст, индивид оттачивает навык декомпозиции сложной проблемы на составные элементы, выявления скрытых закономерностей и построения иерархии целей.

Взаимодействие академической и профессиональной траектории приобретает характер мультипликативной, а не аддитивной связи. Академическая подготовка выступает в роли операционной системы, на которую впоследствии устанавливается «прикладное программное обеспечение» профессиональных навыков. Без базовой системы программа либо не запускается, либо функционирует с критическими сбоями. Это объясняет, почему лонгитюдные исследования в Финляндии и Швеции фиксируют превышение суммарного эффекта: когнитивная гибкость при наличии академического блока, повышает коэффициент усвоения материала на профессиональном блоке. Обучающийся не просто заучивает алгоритм действий, а понимает физический смысл процесса, способен просчитать последствия брака и, что наиболее важно для профилактики рецидива, видит причинно-следственные связи между качеством своей работы, заработной платой и уровнем жизни.

Современные исследования указывают на то, что эффективные программы профессионального развития должны быть сопряжены с когнитивно-поведенческими воздействиями. Стоит акцентировать внимание, что изолированное академическое обучение не является психотерапией, оно имплицитно моделирует когнитивно-поведенческую логику. Изучение абстрактных дисциплин приучает к отсроченному вознаграждению. Если профессиональный навык обещает быстрый, хотя и небольшой заработок сразу после освобождения, то академическая грамотность обещает карьерный рост в перспективе 5-10 лет. Академическое обучение, требующее недель и месяцев упорного труда ради абстрактного сертификата без немедленной материальной выгоды, служит формой поведенческой тренировки, увеличивающей горизонт планирования индивида. Политический вывод из этого анализа заключается в том, что финансирование исключительно профессиональных цехов без поддержки академических классов является не просто малоэффективным, но потенциально

регрессивным с точки зрения экономики преступности. Затраты на учителя математики или словесности следует рассматривать не как статью социального благотворительного бюджета, а как необходимое условие капитализации инвестиций в профессиональный тренинг и профилактику борьбы с повторными преступлениями [Новиков, 2025].

Одним из наиболее противоречивых выводов, полученных на выборках по зарубежным странам, является то, что образовательные программы оказывают более сильное воздействие на категорию осужденных с продолжительными сроками по сравнению с лицами, совершившими менее тяжкие или неосторожные преступления. Эта закономерность противоречит распространенному мнению, согласно которому интервенции должны быть наиболее эффективны для осужденных с небольшими сроками. Объяснение феномена лежит в теории человеческого капитала и концепции потенциала изменения. Лица с длительной криминальной историей обладают исходно более ограниченным доступом к легальным способам получения дохода и более высоким риском рецидива преступности. Вследствие этого даже относительно небольшое повышение квалификации или когнитивных навыков приводит к значимому снижению вероятности возврата в пенитенциарную систему. Иными словами, предельная социальная отдача от образования в этой подгруппе существенно выше.

Ключевое методологическое уточнение заключается в различении абсолютного и относительного эффектов. Лицо, совершившее «случайное» или нетяжкое преступление (например, эпизодическую мелкую кражу на фоне временной безработицы), изначально обладает позитивным человеческим капиталом: базовым образованием, социальными связями, устойчивыми трудовыми привычками. Для такого индивида вероятность возврата в криминальную траекторию без какого-либо вмешательства относительно невысока. В этой группе образовательная программа сталкивается с проблемой потолка – ограничения дальнейшего снижения рецидива, обусловленного естественными параметрами ... Для категории осужденных на длительные сроки исходный уровень рецидива может составлять 70–80%. Снижение этой вероятности даже на 15–20% дает гораздо большее в абсолютном выражении число предотвращенных преступлений на одного участника образовательной программы.

Более глубокая интерпретация опирается на концепцию маржинальной отдачи от человеческого капитала. В стандартной экономической модели преступности Г. Беккера индивид сравнивает ожидаемую полезность от легальной занятости (заработок, социальный статус, стабильность) с ожидаемой полезностью от нелегальной деятельности [Цуриков, 2017]. У лиц с длительной криминальной историей разрыв между этими величинами исходно экстремально велик в пользу нелегальной деятельности. При таком раскладе даже незначительное увеличение легального заработка, достигнутое благодаря завершению академического или профессионального модуля, производит педагогический сдвиг в соотношении ожидаемых полезностей. Для индивидов, находящихся в зоне высокой маргинальной выгоды (то есть имеющих исходно самую низкую легальную производительность труда и самую высокую криминальную активность), каждый дополнительный год образования приносит непропорционально большое снижение вероятности рецидива.

Самооценка и социальная идентичность у осужденных, совершивших серьезные и многократные преступления, часто оказывается привязана к роли определенной роли в криминальной иерархии и субкультуре. Образовательная программа в таких случаях работает не только как трансфер навыков, но и как механизм фасилитации (от англ. facilitate – облегчать,

способствовать) смены идентичности [Кузнецов, 2015]. Завершение образовательной программы и получение аттестата о среднем образовании в сочетании с профессией предоставляет символический «билет в легальный мир» представляющий собой документально закрепленный статус выпускника. Для человека, чья биография состоит из эпизодов арестов и пребывании в местах изоляции от общества, получение верифицированного образовательного документа представляет собой событие разрыва криминальной траектории. Касательно категории осужденных по «неосторожным» преступлениям, у которых криминальная идентичность не сформирована либо выражена слабо, такого психологического эффекта не наступает.

Возрастная подгруппа также представляет собой значимый показатель. Пожилые осужденные (как правило, старше 50 лет) получают более выраженный положительный эффект от участия в образовательных программах по сравнению с молодыми осужденными. Традиционные модели человеческого капитала прогнозируют, что инвестиции в образование приносят тем больший кумулятивный доход, чем на более раннем жизненном этапе они осуществляются [Разумова, Бурак, 2019]. Когнитивные способности в процессе старения претерпевают снижение скорости обработки информации, что теоретически могло бы препятствовать усвоению новых знаний. Однако эмпирическая реальность опровергает оба этих ожидания, указывая на доминирование социально-психологических механизмов.

Для пожилого осужденного, обладающего зачастую значительным стажем криминальной карьеры, осознание ограниченности временного горизонта парадоксальным образом не снижает мотивацию к изменению, а придает ей качественно иной характер. Исследования, проведенные в пенитенциарных учреждениях Шотландской национальной службы здравоохранения, фиксируют, что осужденные старше 50 лет значительно чаще определяют свое участие в образовательной программе в терминах завершенности и искупления, тогда как молодые респонденты склонны использовать инструментальный дискурс пользы при освобождении или, что еще более критично, проведение времени. Пожилой обучающийся воспринимает каждый успешно сданный экзамен как необратимый разрыв с прошлой криминальной идентичностью.

Длительное нахождение в местах лишения свободы ведет к глубокой инкорпорации норм и ценностей пенитенциарной субкультуры. Для пожилого осужденного выход из этой системы требует освоения знаниями на уровне самых базовых рутин повседневности: режима сна и бодрствования, способов коммуникации, планирования досуга. Образовательная программа, по определению являющаяся структурированной и ритмично организованной деятельностью, выполняет функцию экзоскелета социальных рутин. Регулярная явка на учебные занятия, выполнение самостоятельных заданий в установленные сроки, взаимодействие с преподавателем как легальным авторитетом воспроизводит нормальные паттерны институционального поведения. Для пожилого человека эта тренировка в условиях образовательного режима оказывается более ценной, чем собственно профессиональное содержание курса.

В качестве примера программы, ориентированной на пожилых, можно привести «Elderly Reintegration Program» в тюрьмах штата Виктория (Австралия), где заключенные старше 55 лет проходят модифицированный курс «GED plus Vocational Training» с адаптированным темпом обучения, с включением модулей по управлению хроническими заболеваниями и подготовкой к выходу на свободу. Участники этой программы демонстрировали снижение рецидива на 28% по сравнению с контрольной группой, тогда как для молодых участников (18–25 лет)

аналогичный комбинированный трек дал снижение всего на 12% [https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10123961/].

Эмпирические данные, полученные в юрисдикциях Канады, Норвегии, Швеции и Финляндии, указывают на то, что женщины-осужденные при определенных институциональных условиях демонстрируют более высокие показатели завершения образовательных программ и лучшие постпенитенциарные последствия по сравнению с мужчинами. Однако этот позитивный эффект не является универсальным и исчезает в тех пенитенциарных системах, где образовательные интервенции осуществляются без учета гендерно-специфических барьеров [Минстер, 2023]. Статистика свидетельствует, что женщины в местах лишения свободы характеризуются непропорционально высокой распространенностью травматического опыта: до 855 заключенных женщин сообщают как минимум об одном эпизоде тяжелой травмы. Традиционные образовательные программы, разработанные преимущественно на мужских выборках, игнорируют тот факт, что травмированная когнитивная система может активировать защитные механизмы избегания и повышенной тревожности.

Длительность срока заключения также выступает значимым предиктом. Для осужденных к длительным срокам (более пяти лет) эффективность образовательных программ возрастает при условии их поэтапного, многоуровневого характера. Для краткосрочных (до одного года) максимальную отдачу дают интенсивные модульные профессиональные курсы с «быстром» выходом на потенциальных работодателей. При длительном сроке заключения происходит глубокая эрозия профессиональных навыков и социальных связей, поэтому требуется последовательное восстановление: сначала базовое академическое обучение (ликвидация функциональной неграмотности), затем профессиональный тренинг первого уровня, затем специализированная сертификация. Примером служит программа «Pathways to Employment» в тюрьмах штата Мэриленд, где для заключенных со сроком более 10 лет распределенная на три этапа: первый год – подготовка к получению общего образования и когнитивные тренинги, второй год – профессиональная сертификация в области промышленной автоматизации, третий год – стажировка на предприятиях внутри учреждения с частичной оплатой [https://www.mcso.us/corrections-facilities-division/pathways-employment-program]. Для краткосрочных заключенных (до года) эффективной оказалась модель «FastTrack Vocational», ускоренное профессиональное обучение с сочетанием теории и практики, адаптированная под конкретные потребности рынка труда, реализуемая в тюрьмах Копенгагена (Дания), где курс длится 14 недель с гарантией собеседования с работодателем в день освобождения [https://millermagazine.com/blog/buhler-introduces-vocational-fast-track-training-6326]. Участники этой программы показали 48% снижение рецидива против 19% снижения в группе стандартного профессионального тренинга той же длительности.

Заключение

На основании изложенного становится очевидным, что политика одного вида обучения для всех в коррекционном образовании в местах изоляции от общества признана неоптимальной. Для пенитенциарных систем это означает необходимость перехода от простого предоставления образовательных услуг к избирательному управлению, то есть фокусировке ресурсов на тех подгруппах и тех конфигурациях программ, где предельная социальная отдача максимальна. Мировой опыт показывает, что приоритетными целевыми группами выступают осужденные с

длительными сроками, лица старших возрастных групп и женщины. Обязательным условием для всех перечисленных групп является совмещение академической и профессиональной составляющих. Комбинированный посыл «академический аттестат + профессиональная сертификация» превосходит изолированное профессиональное обучение, синергетический эффект наиболее выражен. Критически значимым фактором выступает успешное завершение образовательной программ, а не простое времяпровождение на учебных занятиях.

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
2. Кузнецов, Д. В. Психолого-педагогическая фасилитация процесса самоопределения в отечественной и зарубежной практике / Д. В. Кузнецов // Поволжский педагогический вестник. – 2015. – № 4(9). – С. 43-48.
3. Минстер М. В. Российский и зарубежный опыт пенитенциарной ресоциализации женщин: законодательство и практика // Вестник Кузбасского института. 2023. № 2 (55). С. 99–101. https://doi.org/10.53993/2078-3914/2023/2(55)/99-101.
4. Новиков А.В. Мета-анализ реализации программ пенитенциарного образования на примере Республики Сингапур // Педагогический журнал. 2025. Т. 15. № 6-1. С. 94-100.
5. Новиков А.В. Образовательные интервенции в уголовно-исполнительной системе Англии: структурные кризисы реализации проектов в пенитенциарной педагогике // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 3А. С. 135-142. DOI: 10.34670/AR.2026.89.97.060
6. Разумова, Т. О. Дополнительное профессиональное образование как фактор развития человеческого капитала: вопросы теории / Т. О. Разумова, И. Д. Бурак // Вестник Московского университета. Серия 6: Экономика. – 2019. № 5. – С. 3-14.
7. Тепляшин П.В. Европейские пенитенциарные системы (теоретико-прикладное и сравнительно-правовое исследование): диссертация ... доктора юридических наук: 12.00.08. Красноярск.: 2018.- 496 с.
8. Уваров, И. А. Пенитенциарная профилактика как процесс исправления осужденных в условиях закрытого социума : специальность 22.00.04 "Социальная структура, социальные институты и процессы" : диссертация на соискание ученой степени доктора социологических наук / Уваров Игорь Алексеевич, 2022. – 349 с.
9. Цуриков, В. И. Экономический подход к проблеме сдерживания преступности. Часть 1 / В. И. Цуриков // Теоретическая и прикладная экономика. – 2017. – № 3. – С. 41-54. – EDN ZNELDN.
10. Ястребов Г.А., Пинская М.А., Косарецкий С.Г. Использование контекстных данных в системе оценки качества образования: опыт разработки и апробация инструментария // Вопросы образования. – 2014. – № 4. – С. 58-95. DOI 10.17323/1814-9545-2014-4-58-95.
11. Chauke T. A. Correctional Education and Reintegration: A Qualitative Study of Young Ex-Offenders in Cape Flats // Youth. – 2025. – Т. 5. – №. 2. – С. 49.
12. Cowan J., Goldhaber D., Gautam S. Course Corrections? The Labor Market Returns to Correctional Education Credentials //Educational Evaluation and Policy Analysis. – 2026. – С. 01623737261418699.
13. Gilliam J. I. The Incarcerated Student: Exploring a Second Chance Pell Experiment Through Degree Progress and Institutional Infractions : дис. – Eastern Kentucky University, 2026.
14. Mbatha S., Khohliso X., Sithole N. V. An Empirical Analysis of Correctional Centre Mathematics Educationists' Disposition towards Translingual Instructions //Educational Process: International Journal. – 2026. – Т. 22. – С. e2026045.
15. Mbatha S., Khohliso X., Sithole N. V. An Empirical Analysis of Correctional Centre Mathematics Educationists' Disposition towards Translingual Instructions //Educational Process: International Journal. – 2026. – Т. 22. – С. e2026045.
16. Melchor T. A. Same Prison, Different Experience: Age Variation in Participation and Motivations for Correctional Education and Job Training : дис. – Arizona State University, 2026.
17. Roessger K. M. et al. Examining moderating effects on the relationship between correctional education and post-release outcomes //Journal of Correctional Education (1974-). – 2021. – Т. 72. – №. 1. – С. 13-42.
18. Shin J., Duursma E., Sheridan L. Vocational Education and Training (VET) for prisoners: a scoping review: Shin et al // Journal of Experimental Criminology. – 2025. – С. 1-43.
19. 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.
20. 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.

Approaches to Assessing the Effectiveness of Educational Programs in Foreign Penitentiary Systems

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

Based on the analysis of international empirical data, this study substantiates the necessity of transitioning from linear models for assessing the effectiveness of penitentiary educational interventions to a contextual model. The notion of a homogeneous nature of the cause-and-effect relationship between convicts' participation in educational programs and post-penitentiary outcomes (recidivism rate, employment) is refuted. Key moderation effects determining the conditions for maximum social return from educational interventions are identified. It is established that the combination of "academic education + vocational training" provides a multiple complementary effect, whereas "isolated" vocational training does not yield a statistically significant impact on post-penitentiary earnings. It is shown that, contrary to intuitive expectations, educational programs demonstrate the greatest effectiveness for a certain category of convicts and elderly prisoners (over 50 years old), as well as for female convicts. The duration of the custodial sentence serves as an additional indicator requiring differentiated, adaptive construction of curricula (staged multi-level interventions for long sentences, intensive modular courses with a "rapid" employer connection for convicts sentenced to up to 3 years).

For citation

Novikov A.V. (2026) Podkhody k otsenke effektivnosti obrazovatel'nykh programm v zarubezhnykh penitentsiarnykh sistemakh [Approaches to Assessing the Effectiveness of Educational Programs in Foreign Penitentiary Systems]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 309-317. DOI: 10.34670/AR.2026.76.14.025

Keywords

Penitentiary educational interventions, recidivism, moderation effects, combined learning (academic and vocational), cognitive flexibility, elderly convicts, gender specifics, human capital, social reflection, contextual model.

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

2. Kuznecov, D. V. Psihologo-pedagogicheskaya fasilitaciya processa samoopredeleniya v otechestvennoj i zarubezhnoj praktike / D. V. Kuznecov // Povolzhskij pedagogicheskij vestnik. – 2015. – № 4(9). – S. 43-48.
3. Minster M. V. Rossijskij i zarubezhnyj opyt penitenciarnoj resocializacii zhenshchin: zakonodatel'stvo i praktika // Vestnik Kuzbasskogo instituta. 2023. № 2 (55). S. 99–101. https://doi.org/10.53993/2078-3914/2023/2(55)/99-101.
4. Novikov A.V. Meta-analiz realizacii programm penitenciarnogo obrazovaniya na primere Respubliki Singapur // Pedagogicheskij zhurnal. 2025. T. 15. № 6-1. S. 94-100.
5. Novikov A.V. Obrazovatel'nye intervencii v ugolovno-ispolnitel'noj sisteme Anglii: strukturnye krizisy realizacii proektov v penitenciarnoj pedagogike // Pedagogicheskij zhurnal. 2026. T. 16. № 3A. S. 135-142. DOI: 10.34670/AR.2026.89.97.060
6. Razumova, T. O. Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie kak faktor razvitiya chelovecheskogo kapitala: voprosy teorii / T. O. Razumova, I. D. Burak // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 6: Ekonomika. 2019. № 5. S. 3-14.
7. Teplyashin P.V. Evropejskie penitenciarnye sistemy (teoretiko-prikladnoe i sravnitel'no-pravovoe issledovanie): dissertaciya ... doktora yuridicheskih nauk: 12.00.08. Krasnoyarsk.: 2018.- 496 s.
8. Uvarov, I. A. Penitenciarnaya profilaktika kak process ispravleniya osuzhdennyh v usloviyah zakrytogo sociuma : special'nost' 22.00.04 \"Social'naya struktura, social'nye instituty i processy\" : dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni doktora sociologicheskih nauk / Uvarov Igor' Alekseevich, 2022. – 349 s.
9. Curikov, V. I. Ekonomicheskij podhod k probleme sderzhivaniya prestupnosti. Chast' 1 / V. I. Curikov // Teoreticheskaya i prikladnaya ekonomika. – 2017. – № 3. – S. 41-54. – EDN ZNELDN.
10. Yastrebov G.A., Pinskaya M.A., Kosareckij S.G. Ispol'zovanie kontekstnyh dannyh v sisteme ocenki kachestva obrazovaniya: opyt razrabotki i aprobaciya instrumentariya // Voprosy obrazovaniya. – 2014. – № 4. – S. 58-95. – DOI 10.17323/1814-9545-2014-4-58-95.
11. Chauke T. A. Correctional Education and Reintegration: A Qualitative Study of Young Ex-Offenders in Cape Flats // Youth. – 2025. – T. 5. – №. 2. – S. 49.
12. Cowan J., Goldhaber D., Gautam S. Course Corrections? The Labor Market Returns to Correctional Education Credentials //Educational Evaluation and Policy Analysis. – 2026. – S. 01623737261418699.
13. Gilliam J. I. The Incarcerated Student: Exploring a Second Chance Pell Experiment Through Degree Progress and Institutional Infractions : dis. – Eastern Kentucky University, 2026.
14. Mbatha S., Khohliso X., Sithole N. V. An Empirical Analysis of Correctional Centre Mathematics Educationists \' Disposition towards Translingual Instructions //Educational Process: International Journal. – 2026. – T. 22. – S. e2026045.
15. Mbatha S., Khohliso X., Sithole N. V. An Empirical Analysis of Correctional Centre Mathematics Educationists \' Disposition towards Translingual Instructions //Educational Process: International Journal. – 2026. – T. 22. – S. e2026045.
16. Melchor T. A. Same Prison, Different Experience: Age Variation in Participation and Motivations for Correctional Education and Job Training : dis. – Arizona State University, 2026.
17. Roessger K. M. et al. Examining moderating effects on the relationship between correctional education and post-release outcomes //Journal of Correctional Education (1974-). – 2021. – T. 72. – №. 1. – S. 13-42.
18. Shin J., Duursma E., Sheridan L. Vocational Education and Training (VET) for prisoners: a scoping review: Shin et al // Journal of Experimental Criminology. – 2025. – S. 1-43.
19. 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.
20. 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.

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

УДК 378.147 **DOI: 10.34670/AR.2026.99.98.038**

Роль «гибких навыков» для подготовки будущих педагогов-психологов в контексте образования в интересах устойчивого развития

Черная Виктория Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры психологии, педагогики и специального образования,
Московский университет им. С.Ю. Витте,
115432, Российская Федерация, Москва, ул. 2-я Кожуховская, 12/1;
e-mail: viktoria.chernaya@muiv.ru

Аннотация

В статье рассматривается значение «гибких» навыков в подготовке будущих педагогов-психологов к реализации идей образования в интересах устойчивого развития. Обращение к данной проблеме связано с изменением требований к профессиональной деятельности специалиста, работающего в образовательной среде, где все большую значимость приобретают способность к коммуникации, сотрудничеству, рефлексии, критическому осмыслению информации и ответственному принятию решений. В работе показано, что soft skills соотносятся с универсальными компетенциями будущего педагога-психолога и выступают одним из условий его готовности к решению профессиональных задач в условиях современных социальных, экологических и экономических вызовов. На основе анализа отечественного и зарубежного опыта выделены педагогические условия формирования «гибких» навыков: практико-ориентированная организация обучения, использование интерактивных технологий, включение студентов в проектно-исследовательскую деятельность и социально значимую деятельность, а также последовательная интеграция идей устойчивого развития в содержание профессиональной подготовки. Автором делается вывод о том, что развитие soft skills позволяет усилить практическую направленность подготовки будущих педагогов-психологов и способствует формированию у них готовности к созданию безопасной, инклюзивной и устойчивой образовательной среды.

Для цитирования в научных исследованиях

Черная В.В. Роль «гибких навыков» для подготовки будущих педагогов-психологов в контексте образования в интересах устойчивого развития // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 318-330. DOI: 10.34670/AR.2026.99.98.038

Ключевые слова

Образование в интересах устойчивого развития (ОУР), профессиональная подготовка педагогов-психологов, soft skills, цели устойчивого развития (ЦУР), «гибкие» навыки, универсальные компетенции, педагогические условия, профессиональная компетентность.

Введение

Глобальные вызовы, трансформация образования в целом и профессионального образования в частности, внедрение компетентностного подхода, необходимость подготовки «гибкого» педагога нового поколения – вес это являются ключевыми факторами, которые непосредственно (или косвенно) влияют на систему подготовки будущих педагогов-психологов к внедрению принципов образования в интересах устойчивого развития (ОУР).

Мировой и отечественный опыт показывает, что процессы глобализации невозможно игнорировать, что вызовы которые появляются перед современным человеком требуют изменения к организации образования. И этот процесс логично должен начинаться с трансформации процесса подготовки будущих учителей.

Среди 17 целей устойчивого развития (ЦУР), которые были определены ООН и поддержаны Россией в сентябре 2015 г., одной из ключевых является Цель № 4 – «обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрения возможности обучения на протяжении всей жизни и для всех» [ООН, 2015]. Актуальность этой цели также подтверждается современным образовательным трендом на глобализацию, компетентностный подход в образовании и образование в течении всей жизни (Life-Long Learning). Именно эти мировые явления побуждают ученых к пересмотру и трансформации отечественной системы подготовки будущих учителей-психологов и профессиональной подготовки в целом.

В данном контексте большое значение приобретает вопрос формирование у будущих педагогов-психологов soft skills (или «гибких» навыков) как важнейших навыков, которые помогают ему эффективно действовать в условиях междисциплинарности и глобализации системы современного образования.

Далее также было бы логичным отметить, что в рамках данного исследования понятие «soft skills» будет трактоваться как система «коммуникативных навыков, навыков self-менеджмента, навыков эффективного мышления и управленческих навыков». [Еремеева, Ли, 2022]

Все эти навыки определены как универсальные компетенции в действующем ФГОС 3++ (по направлению «Образование и Педагогические науки», а именно:

- *Системное и критическое мышление* – способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач (УК–1);
- *Командная работа и лидерство* – способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде (УК-3);
- *Коммуникация.* Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) (УК-4);
- *Самоорганизация и саморазвитие* (в том числе здоровьесбережение) – способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни (УК-6); способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (УК-7). [Приказ Минобрнауки России, 2018]

Таким образом, не вызывает сомнения актуальность данного исследования и необходимость определения педагогических условий формирования soft skills у будущих педагогов-психологов в контексте ОУР.

Цель данной статьи – теоретически обосновать значение soft skills в системе подготовки будущих педагогов-психологов в контексте образования в интересах устойчивого развития.

Задачами исследования являются:

– рассмотреть soft skills как компонент профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов
– определить взаимосвязь между soft skills и компетенциями устойчивого развития
– проанализировать международный и отечественный опыт развития soft skills в контексте ОУР у будущих педагогов-психологов
– определить педагогические условия формирования soft skills в контексте ОУР у будущих педагогов-психологов

Материалы и методология

Исследование проводилось в несколько этапов – определение актуальности и степени изученности проблематики; создание и обоснование модели формирования soft skills у будущих педагогов-психологов и выявление наиболее актуальных направлений дальнейших исследований.

Для обеспечения высокого научного уровня исследования были проанализированы источники, входящие в базы научных данных разного уровня – РИНЦ, ВАК, Web of Science и Scopus и т. д. Были использованы статьи, книги, монографии, материалы международных конференций и другие источники, что позволяет говорить о достаточном уровне изученности проблемы.

Среди методов, применяемых в рамках данного исследования, можно выделить контент-анализ и контент-синтез тематических публикаций.

Результаты исследования

«Гибкие» навыки как основа профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов в области ОУР

Беря во внимание тенденцию современного профессионального педагогического образования (в том числе и тенденции подготовки будущих педагогов-психологов) к трансформации и пересмотру ключевых подходов к его содержания в условиях образования в интересах устойчивого развития проблема формирования «мягких навыков» приобретает особую актуальность. Будущий педагог-психолог сегодня должен обладать не просто наборов профессиональных знаний, умений и навыков, но и уметь применять их на практике во время своей педагогической деятельности, то есть иметь ключевые компетентности.

Одной из таких компетентностей является умение эффективно выстраивать процесс межличностной коммуникации, адаптивность и способность к сотрудничеству. [Приказ Минобрнауки России, 2018].

Проведя контент-анализ современной психолого-педагогической литературы в рамках данного исследования дефиницию «soft skills» будем определять как «как совокупность универсальных надпрофессиональных навыков, определяющих успешность коммуникации, самоорганизации, взаимодействия с другими людьми и решения профессиональных задач в изменяющихся условиях» [Кисляков, Шмелева, 2022]. Необходимо также отметить, что в отличие от hard skills (которые формируются при формировании конкретных

профессиональных компетентностей – использование конкретных психолого-педагогических технологий, умение пользоваться специфическими ТСО и т.д.), soft skills характеризуются междисциплинарностью и являются важной составляющей профессиональной готовности будущего педагога-психолога.

Без сомнения формирование ключевых soft skills для будущих педагогов невозможно переоценить, так как их профессиональная деятельность непосредственно связана с коммуникацией, организацией психолого-педагогического сопровождения ребенка в школе и вне ее, разрешения спорных ситуаций, которые возникают между участниками учебно-воспитательного процесса – ребенком, школой, семьей и т.д. Эффективность профессиональной деятельности педагога-психолога непосредственно зависит именно от сформированности у него «мягких навыков» - эмпатии, уровня развития эмоционального интеллекта, критического мышления, способности к самоанализу [Марголис, 2021].

Контент-анализ современной литературы позволяет выделить несколько гибких навыков, которые имеют важное значение для профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов. Наиболее полным и объективным является перечень умений, который обосновал в своем исследовании Блинов В. И. и др., а именно [Блинов, Сергеев, Есенина, 2021]: коммуникативность, эмоциональный интеллект, навыки командного взаимодействия, критическое мышление, способность к самоорганизации, стрессоустойчивость, креативность, способность к решению конфликтов и навыки саморефлексии.

Формат данного исследования не предполагает подробную характеристику каждого из этих навыков, но предусматривает определения их роли в профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов. Поэтому следует отметить, что soft skills играют важную интегративную роль при формировании профессиональной компетентности будущего педагога-психолога. Иными словами, он обеспечивает формирование профессиональной «гибкости», умение быстро реагировать на спорные ситуации, тем самым повышая конкурентоспособность на рынке труда.

Важным также является тот факт, что для формирования и развития базовых soft skills требует создания специальной педагогической среды и целенаправленного воздействия и наиболее распространенными и эффективными средствами для этого являются интерактивные методы обучения, проведения тренингов и деловых игр, решение кейсов и т.д.

То есть формирование гибких навыков является не менее важной составляющей процесса подготовки будущих педагогов-психологов, чем развитие узкоспециализированных профессиональных навыков. Развитие soft skills способствует эффективной организации учебно-воспитательного процесса через взаимодействие со всеми его участниками, повышает готовность к решению различного рода образовательных вызовов, что является актуальным в условиях современной глобализации системы образования.

Взаимосвязь между «гибкими» навыками и компетенциями в области ОУР

Как уже было отмечено ранее, одним основных навыков будущих педагогов-психологов является умение не просто понимать, но и эффективно действовать в условиях глобальных (социальных, экономических и экологических) вызовов современного общества. Поэтому понимание концепции образования в интересах устойчивого развития, в рамках которых предполагается формирование определенных универсальных компетенций, является важнейшим условием для организации подготовки к профессиональной педагогической деятельности.

Проанализировав результаты современных научных исследований, посвящённых компетенциям учителей для внедрения концепции устойчивого развития в образовательный

процесс, можно выделить девять общих компетенций будущих педагогов, а именно:

- *компетенция сотрудничества* – понимание важности обмена опытом, уважение потребностей, взглядов и мыслей других, умение разрешать конфликты в группе. Исходя из специфики данного исследования, эта компетентность может означать, что будущие учителя-психологи должны быть открыты к новому педагогическому (международному и отечественному) опыту и уметь выстраивать эффективный диалог между всеми участниками образовательного процесса; [Brundiers, Barth, 2021]

- *футурологическая компетенция (предвидение будущего)* – способность коллективно анализировать, оценивать и формировать содержательные «образы» будущего, связанные с проблемами устойчивого развития и рамками их решения. Другими словами, будущий педагог-психолог должен побуждать учащихся думать глобально и искать пути решения проблем с учетом потребностей других людей и будущих поколений. [Johansson, 2021]

- *ценностно-ориентированная компетенция* трактуется как способность выявлять, уточнять, применять, согласовывать и обсуждать ценности, принципы, цели и задачи развития современного общества. Для будущих педагогов-психологов это означает умение грамотно и доступно систематизировать содержание образовательного материала (используемого как на уроках, так и на внеурочных мероприятиях), а также глубоко понимать и самое главное поддерживать идеи устойчивого развития и обучать учащихся, подавая личный пример. [Juuti et al., 2021]

- *системное мышление* – способность коллективно анализировать сложные вызовы в различных сфера (общество, окружающая среда, экономика и т.д.) и на разных уровнях (от локального до глобального). Для будущих педагогов-психологов это обозначает наличие умения распознавать взаимосвязи и закономерности в сложных системах глобальных вызовов; [ohansson, 2021]

- *критическое мышление* – высокоуровневые навыки рассуждения, вынесения суждений и принятия решений. В контексте данного исследования это означает, что будущие педагоги-психологи должны знать различные научные основы, понимать содержание и иметь собственную позицию в дискурсе устойчивого развития; [Reboot Foundation, 2024]

- *стратегическое мышление* – способность разрабатывать эффективные стратегии (планы действий) для решения локальных и глобальных проблем, т.е. учителя должны быть готовы мотивировать учащихся к созданию краткосрочных (долгосрочных) проектов по устойчивому развитию; [Wiek, Withycombe, Redman, 2011]

- *интегративная (междисциплинарная) компетенция* решения проблем – работа со сложными проблемами с использованием всех остальных компетенций для достижения оптимальных результатов, т.е. педагоги-психологи должны ставить нестандартные задачи перед учащимися, для решения которых необходимо использовать знания из разных областей; [Wiek, Withycombe, Redman, 2011]

- *компетенция самосознания* – способность понимать личную мотивацию, чувства и убеждения, а также проявлять эмпатию по отношению к другим, т.е. [Gioupi, Voulvoulis, 2019]

- *компетенция саморефлексии* – способность будущих педагогов-психологов предотвращать проблемы со здоровьем и профессиональное выгорание при продвижении концепции устойчивого развития, ориентированной на устойчивую заботу прежде всего о себе (осознанность и саморегуляция). [Wiek, Withycombe, Redman, 2011]

Сопоставив данные компетенции для организации образования в интересах устойчивого развития, универсальных компетенций (согласно ФГОС 3++) и «гибких» навыков будущих

педагогов-психологов, то можно констатировать корреляцию между ними. Другими словами, гибкие навыки – это основа для формирования универсальных профессиональных компетенций и для компетенций устойчивого развития. Поскольку именно они формируют у будущих педагогов-психологов способность к сотрудничеству, социальной ответственности, межкультурному взаимодействию и конструктивному решению проблем.

Международный и отечественный опыт развития soft skills в контексте ОУР у будущих педагогов-психологов: контент-анализ

Контент-анализ международного и отечественного опыта развития «гибких» навыков во время профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов дает возможность констатировать тот факт, что эти навыки (критическое мышление, эмоциональный интеллект, навыки коммуникации, сотрудничества и т.д.) являются одним из ключевых условий успешной реализации в будущем и является залогом успешного «устойчивого» развития общества в целом. [Валлис, 2024].

Как уже было отмечено ранее, зарубежный опыт развития soft skills будущих педагогов-психологов для внедрения ОУР основывается прежде всего на компетентностном подходе, в рамках которого «гибкие» навыки являются неотъемлемой частью профессиональной подготовки. Например, в работах А. Виека, К. Редмана, Л. Виткомба [Wiek, Withycombe, Redman, 2011] приводится перечень «гибких» навыков, которые необходимы будущим профессионалам для внедрения ОУР – системное, критическое и стратегическое мышление, эмпатия, саморефлексия и т.д., наличие которых особенно важно для работы с образовательной средой и подготовки будущего поколения к глобальным вызовам. Или, например, М. Рикман [Rieckmann, 2012] обосновывает тезис о том, что высшее образование (в том числе и педагогическое) должно формировать универсальные компетенции, наличие которых позволит будущим профессионалам в первую очередь понимать глобальные вызовы, и не просто понимать, но и функционально на них реагировать.

Говоря о зарубежном опыте, также нельзя не отметить разработанную Европейской комиссией рамку компетенций для устойчивого развития GreenComp, в которой подчеркивается, что компетенции в интересах устойчивого развития «дает учащимся возможность воплощать в жизнь ценности устойчивого развития и взаимодействовать со сложными системами, чтобы предпринимать или требовать принятия мер, направленных на восстановление и поддержание здоровья экосистем и обеспечение справедливости, а также на формирование представлений об устойчивом будущем» [Bianchi et al., 2022, с. 12]

С точки зрения данного исследования, ценным является и австралийский опыт профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов. Например, в статье Н. Эванса, Р. Стивенсона и др. [Evans et al., 2017] ученые приходят к выводу, что интеграция устойчивого развития в систему высшего образования может быть эффективна через применение нескольких моделей – сквозное внедрение в учебный план, введение отдельного обязательного курса (отдельного модуля) или через дисциплины на выбор студента.

Образовательный опыт в США и Канаде показывает, что система «гибких» навыков у будущих педагогов формируется через организацию социально-эмоционального обучения (или SEL – social and emotional learning), где упор делается на формирование социальной сознательности, самосознания, саморегуляции и т.д., что совпадает с основными задачами педагога-психолога – формирование и обеспечение благоприятной, толерантной, инклюзивной, а самое главное устойчивой образовательной среды.

Далее рассмотрим российский опыт в контексте данного исследования.

Отечественный взгляд на проблему позволяет говорить о корреляции с международным опытом. Так, например, в своей работе Л. Раицкая [Раицкая, Тихонова, 2018] и Е. Тихонова дают подробный анализ дефиниции soft skills и методов их формирования во время профильной подготовки в российских вузах. Также, В. И. Сольвек [10], проведя компаративный анализ зарубежного и отечественного опыта формирования гибких навыков приходит к выводу, что в данном контексте эффективной будет только взаимосвязь теоретической и практической подготовки будущих специалистов.

Далее приведены результаты сравнительного анализа отечественного и зарубежного опыта развития soft skills во время профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов (Таблица 1):

Таблица 1 - Отечественный и зарубежный опыт развития «гибких» навыков будущих педагогов-психологов для внедрения концепции ОУР

Отечественный опыт	Зарубежный опыт
Общие черты	
- развитие «гибких» навыков – важный компонент подготовки будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности в условиях глобализации современного общества; - наличие «гибких» навыков помогает пониманию будущими педагогами-психологами концепции ОУР, что в свою очередь помогает «устойчивому» развитию всего общества; - среди необходимых «гибких» навыков определяют – критическое, системное и стратегическое мышление, коммуникацию, командную работу, эмпатию и т.д.; - практический характер формирования soft skills – этот процесс происходит не только на лекционных занятиях, сколько путем вовлечения будущих педагогов-психологов в процесс практической подготовки через проведение узконаправленных тренингов, саморефлексию, решение практических заданий, профессиональных кейсов и т.д.; - ключевая роль педагога-психолога – формирование эффективной инклюзивной, толерантной и развивающей окружающей среды для своих воспитанников и понимание необходимости развития «устойчивого» общества в целом.	
Отличительные черты	
опирается на ФГОС 3++, отечественные традиционные идеи воспитания и социализации	опирается на идеи глобализации, инклюзии, толерантности и компетентностный подход в целом
внедряется фрагментарно – через экологические, экономические или социальные проекты; волонтерство; отдельные дисциплины или воспитательную деятельность	внедряется системно – через государственные стандарты, отдельные дисциплины и школьную (университетскую) культуру;
больше внимания уделяется формированию отдельных «гибких» навыков – критическое мышление, эмпатия и т.д.	больше внимания уделяется разъяснению важности межкультурной коммуникации, глобальных процессов и т.д.
в основном реализуется через экологическое воспитание, делая меньший упор на социальной и экономической составляющей ОУР	в основном реализуется через ознакомлением с «глобальными» темами – изменения климата, социальное равенство и т.д.

Беря во внимание вышеназванные сходства и отличия, можно констатировать, что сходство отечественного и зарубежного опыта заключается в том, что педагогу-психологу недостаточно профессиональных компетенций, ему нужны гибкие навыки для подготовки полноценных членов общества, которые могли бы реагировать на глобальные вызовы; среди отличий главным является – системность: в отечественной образовательной парадигме развитие «гибких» навыков связано с профессиональной подготовкой, воспитательной деятельностью, в

зарубежном опыте, будущий педагог-психолог характеризуется как агенты изменений, которые компетентно транслируют идеи концепции устойчивого развития.

Педагогические условия формирования soft skills в контексте ОУР у будущих педагогов-психологов

Как было обосновано ранее, формирование «гибких» навыков у будущих педагогов-психологов требует целенаправленного формирования, так как именно эти навыки позволяют им быть не просто организаторами учебно-воспитательного процесса, но быть его фасилитаторами, способными организовать психолого-педагогическое сопровождение личности, создать безопасную «устойчивую» образовательную среду и готовность к пониманию и реагированию на современные глобальные вызовы.

Анализ зарубежного и отечественного опыта дает возможность определить педагогические условия формирования soft skills в контексте ОУР как комплекс психолого-педагогических, организационно-методических и содержательных факторов, обеспечивающих формирование у будущих педагогов-психологов формирование коммуникативных (умение наладить диалог между всеми участниками образовательного процесса и т.д.), эмоционально-социальных (эмпатия, понимание необходимости «устойчивого» подхода к формированию общества и т.д.) и проектно-деятельностных (поиск реальных путей решения локальных и глобальных проблем и т.д.) компетенций.

Далее детально рассмотрим педагогические условия формирования «гибких» навыков будущих педагогов-психологов в контесте ОУР:

– создание образовательной практико-ориентированной среды, благодаря которой студент, помимо теоретической, получит и практическую подготовку. В современных реалия это является очень важным показателем качественной профессиональной подготовки, поскольку профессиональная деятельность будущего педагога-психолога среди всего прочего предполагает сформированное умение провести консультирование, организовать процесс коммуникации в системе «педагог – ученик», «ученик – ученик», «педагог – ученик – семья ученика», предотвратить конфликтую ситуацию или решить имеющуюся. Современный педагогические исследования доказывают ведущую роль в формировании soft skills в контексте ОУР различных видов практик и стажировок;
– применение педагогических интерактивных технологий среди которых можно выделить тренинги, кейс-метод, деловые и ролевые игры, различные виды дискуссий и дебатов и т.д. Использование данных методов способствует организации как точечного, так и системного развития универсальных компетенций (важной структурной частью которых являются soft skills) будущих педагогов-психологов;
– организация проектно-исследовательской деятельности студентов, которая предполагает их участие в различного рода волонтерских, социальных, экологических и других проектах. Это, в свою очередь, способствует развитию у будущих педагогов-психологов развитию критического, системного мышления, навыков коммуникации, инициативности и самодисциплины.
– развитие навыков рефлексии и саморефлексии, что дает возможность у студентов сформировать осознанное отношение к глобальным вызовам, понимание необходимости причастности к локальным и мировым проблемам. Таким образом, у будущих педагогов-психологов предупреждается формализм во время реализации концепции ОУР.
– развитие социально-эмоциональных навыков, которые связаны с понимание у будущих

педагогов-психологов своего места и роли в социальной среде, осознание ответственности при принятии решений. В контексте данного тезиса также важно подчеркнуть, что профессиональная подготовка будущих педагогов-психологов должна включать и развитие их собственной психоэмоциональной сферы, поскольку уровень ее развития напрямую влияет на психоэмоциональное развитие учеников;

– интеграция основ ОУР в образовательный процесс на всех уровнях профессиональной подготовки, которая будет предполагать включение вопросов экологии, инклюзии, толерантности, социального неравенства и социальной культуры и т.д. Иными словами, будущего профессионала нужно подготовить к проектированию инклюзивной, толерантной, равной для всех, устойчивой образовательной среды.

Реализация обозначенных педагогических условий будет способствовать развитию у студентов практических навыков внедрения концепции ОУР в образовательный процесс, развитию у будущих педагогов и их учеников психоэмоциональной сферы, формирование чувства ответственности и готовности к решению комплексных экологических, экономических и социальных задач в условиях глобальных вызовов.

Заключение

Таким образом, проведенный теоретический анализ научно-методической литературы по теме исследования дает возможность утверждать, что формирование «гибких» навыков у будущих педагогов-психологов в контексте внедрения ОУР является важным условием для их профессиональной подготовки. Для того чтобы подготовить высококвалифицированного специалиста сегодня уже недостаточно просто сформировать у него определенные компетенции и снабдить определенными методиками, поскольку в профессиональной деятельности он вынужден будет столкнуться с постоянно изменяющейся образовательной средой и глобальными вызовами. Исходя из этого не менее важным для студентов является умение выстраивать процесс взаимодействия и конструктивный диалог между всеми участниками образовательного процесса, критически и стратегически мыслить, принимать ответственные решения, сопереживать и в целом осознанно относится к своей профессиональной деятельности.

В ходе данного исследования также было установлено, что soft skills коррелируются с универсальными компетенциями педагога-психолога которые прописаны в отечественных профессиональных стандартах (ФГОС 3++), так и с компетенциями для имплементации ОУР (которые были определены ООН и поддержаны РФ). Это, в свою очередь, позволяет будущему педагогу-психологу не просто овладеть теоретическими знаниями об устойчивом развитии, но и научиться применять их на практике. Путем развития коммуникативных, социально-эмоциональных, рефлексивных и проектных умений специалист будет создавать безопасную, инклюзивную и устойчивую образовательную среду, в которой сможет помогать учащимся строить их индивидуальную образовательную траекторию, предупреждать или помогать решать конфликтные ситуации, а также формировать у учащихся ответственного отношения не только к себе, но и будущему окружающего их мира.

Компаративный анализ отечественного и зарубежного опыта показало, формирование soft skills – неотъемлемый элемент подготовки специалистов к ОУР и является мировым трендом. Хотя в зарубежной практике этот процесс и имеет более системный характер за счет прямого внедрения в госстандарты и профессиональные рамки профессий, введения отдельных курсов

или факультативов. В отечественной системе подготовки системность не прослеживается так четко, но безусловно реализуется через внедрение отдельных инициатив – проектов, воспитательных мероприятий, отдельных курсов (все зависит от инициативности ВУЗа). Поэтому важным является вопрос о педагогических условиях, которые бы обеспечивали формирование «гибких» навыков у педагогов-психологов – практико-ориентированная образовательная среда; включение студентов в проектно-исследовательскую, волонтерскую и социально значимую деятельность; системное включение вопросов, касающихся устойчивого развития в учебные дисциплины (либо внесение в учебный план отдельного предмета); формирование универсальных компетенций;

Создание таких педагогических условий позволяют сформировать у студентов не просто отдельные умения, но систему профессиональных компетенций для внедрения концепции устойчивого развития в образовательный процесс, а значит и в жизнь общества в целом, поскольку образование – действенный инструмент для того, чтобы задать общий вектор его развития.

Таким образом, развитие компетенций для устойчивого развития у будущих педагогов-психологов является необходимым условием для профессионального формирования будущих педагогов-психологов, поскольку именно эти навыки помогут им быть востребованными на рынке труда и делает выпускников более подготовленными к реальной профессиональной деятельности.

Изучение данной проблемы открыло перспективы дальнейшего исследования – разработки научно-методической модели подготовки будущих учителей к внедрению концепции ОУР с учетом развития их «гибких» навыков.

Библиография

1. Блинов В.И., Сергеев И.С., Есенина Е.Ю. Soft skills и новые образовательные результаты профессионального образования // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 8-9. С. 98-110.
2. Валлис И.С. Отечественный и зарубежный опыт формирования гибких навыков у будущих специалистов // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12, № 2. URL: https://mir-nauki.com/41pdmn224.html
3. Еремеева Т.С., Ли Н.А. «Soft skills»: понятие и особенности формирования при подготовке специалистов для социальной сферы // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 98. С. 68-71. DOI: 10.22250/20730268_2022_96_68.
4. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Гибкие навыки как фактор профессиональной успешности личности // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 4. С. 12-32.
5. Кисляков П.А., Шмелева Е.А. Формирование soft skills студентов педагогического вуза в условиях цифровой образовательной среды // Перспективы науки и образования. 2022. № 2 (56). С. 201-214.
6. Марголис А.А. Подготовка педагогов к профессиональной деятельности в условиях трансформации образования // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 2. С. 5-19.
7. Обеспечение качественного образования. Организация Объединенных Наций. Цели в области устойчивого развития. URL: https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/education/ (дата обращения: 26.05.2026).
8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 122. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440302_B_3_15062021.pdf
9. Раицкая Л.К., Тихонова Е.В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15, № 3. С. 350-363. DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-350-363.
10. Сольвек В.И. Психологические факторы формирования гибких навыков soft skills у студентов педагогических направлений подготовки // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-faktory-formirovaniya-gibkih-navykov-soft-skills-u-studentov-pedagogicheskih-napravleniy-podgotovki

11. Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. GreenComp – The European sustainability competence framework / Eds. M. Bacigalupo, Y. Punie. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. DOI: 10.2760/13286.
12. Brundiers K., Barth M.C. Key competencies in sustainability in higher education – toward an agreed-upon reference framework // Sustainability Science. 2021. Vol. 16, № 1. Pp. 13-29.
13. Evans N., Stevenson R.B., Lasen M., Ferreira J.A., Davis J. Approaches to embedding sustainability in pre-service teacher education: A synthesis of the literature // Teaching and Teacher Education. 2017. Vol. 63. P. 405-417. DOI: 10.1016/j.tate.2017.01.013.
14. Gioupi V., Voulvoulis N. Education for Sustainable Development: A Systemic Framework for Connecting the SDGs to Educational Outcomes // Sustainability. 2019. Vol. 11, № 21. Art. 6104. DOI: 10.3390/su11216104.
15. Johansson M. Competency Over Complacency – A Content Analysis of Sustainable Competencies And Abilities Within The Swedish School-Age Educare. Gothenburg: University of Gothenburg, 2021. 70 p.
16. Juuti K., Andrade I.A., Araújo H.E.S.M. et al. Framework for education for sustainability: enhancing competencies in education. Aveiro: UA Editora, 2021. 51 p.
17. Rieckmann M. Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? // Futures. 2012. Vol. 44, № 2. P. 127-135. DOI: 10.1016/j.futures.2011.09.005.
18. Teaching Critical Thinking. Reboot Foundation, 2024. URL: https://reboot-foundation.org/teaching-critical-thinking/
19. Wiek A., Withycombe L., Redman C.L. Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development // Sustainability Science. 2011. Vol. 6, № 2. P. 203-218. DOI: 10.1007/s11625-011-0132-6.

The Role of "Soft Skills" in Preparing Future Educational Psychologists in the Context of Education for Sustainable Development

Viktoriya V. Chernaya

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Psychology,
Pedagogy and Special Education,
Moscow Witte University,
115432, 12/1, 2-ya Kozhukhovskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: viktoria.chernaya@muiv.ru

Abstract

The article examines the significance of "soft" skills in preparing future educational psychologists for the implementation of the ideas of education for sustainable development. The appeal to this problem is connected with the changing requirements for the professional activity of a specialist working in the educational environment, where the ability to communicate, cooperate, reflect, critically comprehend information, and make responsible decisions is becoming increasingly important. The paper shows that soft skills correlate with the universal competencies of a future educational psychologist and serve as one of the conditions for their readiness to solve professional tasks in the context of modern social, environmental, and economic challenges. Based on the analysis of domestic and foreign experience, the pedagogical conditions for the formation of "soft" skills are identified: practice-oriented organization of training, the use of interactive technologies, the inclusion of students in project-research activities and socially significant activities, as well as the consistent integration of sustainable development ideas into the content of professional training. The author concludes that the development of soft skills makes it possible to strengthen the practical orientation of the training of future educational psychologists and contributes to the formation of their readiness to create a safe, inclusive, and sustainable educational environment.

For citation

Chernaya V.V. (2026) Rol' «gibkikh navykov» dlya podgotovki budushchikh pedagogov-psikhologov v kontekste obrazovaniya v interesakh ustoychivogo razvitiya [The Role of "Soft Skills" in Preparing Future Educational Psychologists in the Context of Education for Sustainable Development]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 318-330. DOI: 10.34670/AR.2026.99.98.038

Keywords

Education for sustainable development (ESD), professional training of educational psychologists, soft skills, sustainable development goals (SDGs), "soft" skills, universal competencies, pedagogical conditions, professional competence.

References

1. Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). GreenComp – The European sustainability competence framework (M. Bacigalupo & Y. Punie, Eds.). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/13286
2. Blinov, V. I., Sergeev, I. S., & Esenina, E. Yu. (2021). Soft skills i novye obrazovatelnye rezultaty professionalnogo obrazovaniya [Soft skills and new educational outcomes of vocational education]. Vysshee obrazovanie v Rossii, 30(8-9), 98-110.
3. Brundiers, K., & Barth, M. C. (2021). Key competencies in sustainability in higher education – toward an agreed-upon reference framework. Sustainability Science, 16(1), 13-29.
4. Eremeeva, T. S., & Li, N. A. (2022). "Soft skills": ponyatie i osobennosti formirovaniya pri podgotovke spetsialistov dlya sotsialnoy sfery ["Soft skills": The concept and features of formation in training specialists for the social sphere]. Vestnik Amurskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki, 98, 68-71. https://doi.org/10.22250/20730268_2022_96_68
5. Evans, N., Stevenson, R. B., Lasen, M., Ferreira, J. A., & Davis, J. (2017). Approaches to embedding sustainability in pre-service teacher education: A synthesis of the literature. Teaching and Teacher Education, 63, 405-417. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.013
6. Gioupi, V., & Voulvoulis, N. (2019). Education for Sustainable Development: A Systemic Framework for Connecting the SDGs to Educational Outcomes. Sustainability, 11(21), 6104. https://doi.org/10.3390/su11216104
7. Johansson, M. (2021). Competency Over Complacency – A Content Analysis of Sustainable Competencies And Abilities Within The Swedish School-Age Educare. University of Gothenburg.
8. Juuti, K., Andrade, I. A., Araújo, H. E. S. M., et al. (2021). Framework for education for sustainability: enhancing competencies in education. UA Editora.
9. Kislyakov, P. A., & Shmeleva, E. A. (2022). Formirovanie soft skills studentov pedagogicheskogo vuza v usloviyakh tsifrovoy obrazovatelnoy sredy [Formation of soft skills of pedagogical university students in a digital educational environment]. Perspektivy nauki i obrazovaniya, 2(56), 201-214.
10. Margolis, A. A. (2021). Podgotovka pedagogov k professionalnoy deyatelnosti v usloviyakh transformatsii obrazovaniya [Preparing teachers for professional activity in the context of educational transformation]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie, 26(2), 5-19.
11. Ob utverzhdenii federalnogo gosudarstvennogo obrazovatelnogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.02 Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie [On the approval of the federal state educational standard of higher education – Bachelor's degree in the field of training 44.03.02 Psychological and pedagogical education]. (2018). Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 122. https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440302_B_3_15062021.pdf
12. Obespechenie kachestvennogo obrazovaniya [Ensuring quality education]. (n.d.). United Nations. Sustainable Development Goals. https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/education/
13. Raiskaya, L. K., & Tikhonova, E. V. (2018). Soft skills v predstavlenii prepodavateley i studentov rossiyskikh universitetov v kontekste mirovogo opyta [Soft skills in the perception of teachers and students of Russian universities in the context of world experience]. Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika, 15(3), 350-363. https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-350-363
14. Reboot Foundation. (2024). Teaching Critical Thinking. https://reboot-foundation.org/teaching-critical-thinking/
15. Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? Futures, 44(2), 127-135. https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005

16. Solvek, V. I. (2025). Psikhologicheskie faktory formirovaniya gibkikh navykov soft skills u studentov pedagogicheskikh napravleniy podgotovki [Psychological factors of soft skills formation in students of pedagogical training areas]. Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-faktory-formirovaniya-gibkih-navykov-soft-skills-u-studentov-pedagogicheskih-napravleniy-podgotovki
17. Vallis, I. S. (2024). Otechestvennyy i zarubezhnyy opyt formirovaniya gibkikh navykov u budushchikh spetsialistov [Domestic and foreign experience in the formation of soft skills in future specialists]. Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya, 12(2). https://mir-nauki.com/41pdmn224.html
18. Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. Sustainability Science, 6(2), 203-218. https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6
19. Zeer, E. F., & Simanyuk, E. E. (2021). Gibkie navyki kak faktor professionalnoy uspeshnosti lichnosti [Soft skills as a factor of professional success of a personality]. Obrazovanie i nauka, 23(4), 12-32.

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

УДК 378.147:316.61:004.7 **DOI: 10.34670/AR.2026.63.44.035**

Психолого-педагогические условия социализации студентов в информационном пространстве современного российского общества

Кондратьев Денис Игоревич

Аспирант,
кафедра «Воспитание, социальная работа и управление образованием»,
Гуманитарно-педагогический институт,
Севастопольский государственный университет,
299053, Российская Федерация, Севастополь, ул. Университетская, 33;
e-mail: info@sevsu.ru

Цыганок Денис Геннадьевич

Аспирант,
кафедра «Воспитание, социальная работа и управление образованием»,
Гуманитарно-педагогический институт,
Севастопольский государственный университет,
299053, Российская Федерация, Севастополь, ул. Университетская, 33;
e-mail: info@sevsu.ru

Картамышев Пётр Григорьевич

Аспирант,
кафедра «Воспитание, социальная работа и управление образованием»,
Гуманитарно-педагогический институт,
Севастопольский государственный университет,
299053, Российская Федерация, Севастополь, ул. Университетская, 33;
e-mail: info@sevsu.ru

Аннотация

В статье рассматриваются психолого-педагогические условия социализации студентов в информационном пространстве современного российского общества. Актуальность исследования определяется тем, что интернет, социальные сети, мессенджеры, цифровые образовательные платформы, медиаресурсы и профессиональные онлайн-сообщества становятся не внешним дополнением к профессиональному образованию, а постоянной средой коммуникации, ценностного выбора, гражданского самоопределения и профессионального становления студентов. Цель статьи состоит в раскрытии совокупности условий, обеспечивающих осознанное, ответственное и социально продуктивное включение студентов в информационную среду. Методологическую основу исследования составили личностно ориентированный, деятельностный, средовой, аксиологический, компетентностный и системный подходы. Использованы анализ

научной литературы, педагогическое моделирование, анкетирование, наблюдение, беседы со студентами, анализ продуктов цифровой деятельности и экспертная оценка электронного портфолио. Обоснованы условия социализации: создание управляемой университетской информационно-воспитательной среды, развитие медиаграмотности и критического мышления, сопровождение гражданского самоопределения, формирование ответственного сетевого поведения, включение студентов в социально значимую цифровую деятельность и поддержка профессионального самоопределения. Показано, что реализация данных условий способствует развитию гражданской идентичности, информационной культуры и профессиональной цифровой самопрезентации студентов. Практическая значимость статьи заключается в возможности использования предложенных условий в воспитательной работе университетов, кураторском сопровождении, программах медиапросвещения и профессиональной ориентации студентов.

Для цитирования в научных исследованиях

Кондратьев Д.И., Цыганок Д.Г., Картамышев П.Г. Психолого-педагогические условия социализации студентов в информационном пространстве современного российского общества // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 331-340. DOI: 10.34670/AR.2026.63.44.035

Ключевые слова

Социализация студентов, информационное пространство, профессиональное образование, медиаграмотность, гражданская идентичность, цифровая культура, сетевое поведение, электронное портфолио, профессиональное самоопределение, цифровая социализация.

Введение

Информационное пространство современного российского общества стало одним из ведущих факторов социализации студенческой молодёжи. Студент включён в университетскую образовательную среду, учебную группу и профессиональное сообщество, но одновременно значительная часть его социальных связей, образовательных практик, гражданских реакций, профессиональных ориентиров и способов самопрезентации формируется через интернет, социальные сети, мессенджеры, цифровые образовательные платформы, медиаресурсы и профессиональные онлайн-сообщества. Поэтому социализация студента в современных условиях не может быть описана только через традиционные институты воспитания и профессиональной подготовки.

Данная проблема особенно значима для студентов Донецкой Народной Республики, включающихся в российское образовательное, гражданское, культурное и информационное пространство. Для этой группы обучающихся важны не только освоение образовательных программ и профессиональных компетенций, но и развитие гражданской идентичности, медиаграмотности, культуры ответственного сетевого поведения, устойчивых социальных связей и понимания собственной роли в современном российском обществе. Следовательно, университет должен создавать условия не стихийного, а педагогически организованного вхождения студентов в информационную среду.

Информационное пространство имеет двойственный педагогический эффект. С одной стороны, оно расширяет доступ к знаниям, профессиональным образцам, гражданским инициативам, университетским проектам и возможностям цифровой самопрезентации. С другой стороны, оно создаёт риски информационной перегрузки, фрагментарного восприятия действительности, снижения критичности мышления, манипулятивного влияния, агрессивной сетевой коммуникации и подмены содержательного профессионального развития внешней активностью в цифровой среде. В этой связи требуется целостное психолого-педагогическое сопровождение социализации студентов.

Цель статьи — раскрыть психолого-педагогические условия социализации студентов в информационном пространстве современного российского общества и представить педагогическую интерпретацию результатов их опытно-экспериментальной проверки.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составили личностно ориентированный, деятельностный, средовой, аксиологический, компетентностный и системный подходы. Личностно ориентированный подход позволил рассматривать студента как субъекта собственного социального, гражданского и профессионального становления. Деятельностный подход обеспечил понимание социализации как активного включения обучающегося в учебно-профессиональную, коммуникативную, социально значимую и цифровую деятельность. Средовой подход позволил раскрыть информационное пространство как фактор и условие социализации, а аксиологический подход задал рассмотрение гражданской идентичности, социальной ответственности и ценностного выбора как значимых результатов воспитательной работы.

В качестве теоретических методов использовались анализ философской, социологической, психологической и педагогической литературы, анализ нормативных и программных документов, сопоставление, систематизация, обобщение и педагогическое моделирование. Эмпирические методы включали анкетирование, педагогическое наблюдение, беседы со студентами, анализ продуктов студенческой цифровой деятельности, экспертную оценку электронного портфолио и социально значимых цифровых проектов. Количественная обработка результатов осуществлялась с использованием процентного анализа, а качественная интерпретация опиралась на сопоставление диагностических данных, наблюдений и экспертных оценок.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе образовательных организаций высшего образования Донецкой Народной Республики: Донецкого государственного университета, Донецкого национального технического университета и Донецкого национального университета экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского. Такое распределение позволило учитывать разные профили профессиональной подготовки и различные формы цифровой активности студентов: гражданско-просветительскую, инженерно-профессиональную, деловую и карьерно-ориентационную.

Интегральным показателем результативности была избрана динамика гражданской идентичности студентов, поскольку она отражает не только формальную принадлежность к обществу и государству, но и ценностное отношение к социальной реальности, готовность к ответственному поведению, осознание собственной роли в общественной и профессиональной жизни. Вместе с тем гражданская идентичность рассматривалась не изолированно, а в связи с

медиаграмотностью, критическим мышлением, культурой сетевого поведения и профессиональным самоопределением.

Результаты исследования

Социализация студентов в информационном пространстве современного российского общества понимается в исследовании как педагогически значимый процесс включения обучающихся в социальные, гражданские, профессиональные, коммуникативные и ценностные отношения, опосредованные интернетом, цифровыми платформами, социальными сетями, медиаресурсами, профессиональными онлайн-сообществами и университетской информационной средой. Такое понимание позволяет рассматривать информационное пространство не только как технический канал передачи сведений, но и как среду формирования норм поведения, способов коммуникации, профессиональных представлений и гражданской позиции.

В ходе теоретического анализа были выделены основные направления влияния информационного пространства на социализацию студентов. Мировоззренческое направление связано с формированием представлений о современном обществе, государстве, регионе, профессии и будущем. Ценностное направление отражает принятие или переосмысление норм социальной ответственности, гражданского участия и профессиональной этики. Гражданское направление проявляется в осознании принадлежности к российскому обществу и готовности к конструктивному участию в его жизни. Коммуникативное направление связано с освоением норм сетевого общения, академической и профессиональной коммуникации. Профессиональное направление проявляется в построении цифровой карьерной траектории, участии в профессиональных сообществах и формировании электронного портфолио.

Таблица 1 – Психолого-педагогические условия социализации студентов в информационном пространстве

Условие	Содержание реализации	Ожидаемый педагогический результат
Управляемая университетская информационно-воспитательная среда	Создание понятных каналов коммуникации, цифровых ориентиров, форм обратной связи и университетских медиаплощадок.	Снижение стихийности информационного влияния, повышение включённости студентов в образовательную и воспитательную среду.
Развитие медиаграмотности и критического мышления	Анализ источников, распознавание манипуляций, обсуждение цифровой безопасности, проверка достоверности информации.	Формирование ответственного отношения к информации и способности к самостоятельной оценке медиаконтента.
Сопровождение гражданского самоопределения	Дискуссии, кураторские занятия, социально значимые цифровые инициативы, обсуждение гражданской ответственности.	Развитие гражданской идентичности и осознание собственной роли в современном российском обществе.
Культура ответственного сетевого поведения	Освоение норм цифровой коммуникации, этики публичного высказывания, академической корректности и правовых ограничений.	Снижение рисков неконструктивного сетевого поведения, повышение культуры коммуникации.
Профессиональное самоопределение в цифровой среде	Электронное портфолио, участие в профессиональных сообществах, цифровая самопрезентация, карьерные онлайн-ресурсы.	Связь цифровой активности с будущей профессией и индивидуальной образовательной траекторией.

Представленные условия взаимосвязаны и не могут быть реализованы как изолированные мероприятия. Медиаграмотность без ценностного обсуждения остаётся техническим навыком; гражданское воспитание без цифровой коммуникации не охватывает реальное пространство повседневного взаимодействия студентов; профессиональное самоопределение без культуры сетевого поведения может сводиться к внешней самопрезентации. Поэтому модель предполагает комплексную организацию университетской информационно-воспитательной среды.

В содержательно-процессуальном блоке модели были выделены четыре этапа: диагностико-ориентировочный, просветительско-аналитический, проектно-деятельностный и рефлексивно-коррекционный. На первом этапе выявлялись исходные особенности медиапотребления, гражданской идентичности и цифрового поведения студентов. На втором этапе проводились занятия и дискуссии по медиаграмотности, цифровой безопасности, культуре сетевого общения и гражданской ответственности. На третьем этапе студенты включались в социально значимые цифровые проекты, создавали электронные портфолио, готовили информационные материалы и обсуждали профессиональные онлайн-практики. На четвёртом этапе осуществлялись самооценка цифрового следа, экспертная оценка продуктов деятельности и коррекция индивидуальных траекторий.

Таблица 2 – Критерии оценки социализации студентов в информационном пространстве

Критерий	Показатели	Характеристика высокого уровня
Информационно-критический	Анализ источников, распознавание манипуляций, понимание рисков цифровой среды.	Студент осознанно оценивает источники, проверяет сведения и учитывает правовые и этические нормы.
Ценностно-гражданский	Гражданская идентичность, социальная ответственность, готовность к общественно полезному участию.	Студент связывает личную позицию с гражданской ответственностью и развитием российского общества.
Коммуникативно-поведенческий	Этика сетевого общения, конструктивность дискуссии, ответственность за распространение информации.	Студент соблюдает нормы цифровой коммуникации и демонстрирует ответственное поведение.
Профессионально-ориентационный	Использование онлайн-курсов, профессиональных сообществ, карьерных сервисов и электронного портфолио.	Студент связывает цифровую активность с будущей профессией и профессиональной траекторией.
Рефлексивный	Самооценка цифрового следа, анализ медиапотребления, готовность к коррекции поведения.	Студент способен оценивать последствия собственных действий и корректировать цифровое поведение.

Качественный анализ материалов показал, что наиболее значимые изменения произошли в трёх направлениях. Во-первых, студенты стали точнее различать достоверные и недостоверные источники, чаще обращались к проверке происхождения информации и аргументации собственной позиции. Во-вторых, усилилась связь цифровой активности с гражданским и социальным участием: студенты чаще воспринимали информационную среду как пространство ответственности, а не только как сферу потребления контента. В-третьих, электронное портфолио стало использоваться не как формальное собрание файлов, а как инструмент осмысления учебных достижений, профессиональных интересов и будущей карьерной траектории.

Итоговая диагностика показала положительную динамику по интегральному показателю гражданской идентичности: после реализации психолого-педагогических условий его уровень увеличился на 30% по сравнению с исходными показателями. Данное изменение имеет педагогическое значение, поскольку гражданская идентичность выступала не отдельной декларативной характеристикой, а показателем включённости студента в ценностные, коммуникативные, социальные и профессиональные отношения современного российского общества.

Таблица 3 – Педагогическая интерпретация изменений после реализации психолого-педагогических условий

Направление изменений	Проявление до формирующей работы	Проявление после формирующей работы
Работа с информацией	Преобладание потребительского отношения к медиаконтенту, слабая проверка источников.	Более осознанная оценка источников, понимание рисков манипуляции и цифровой безопасности.
Гражданская идентичность	Неустойчивое соотнесение личной позиции с принадлежностью к российскому обществу.	Более выраженное понимание социальной ответственности и собственной роли в общественной жизни.
Сетевое поведение	Ситуативное соблюдение норм общения, недостаточная рефлексия публичных высказываний.	Рост культуры цифровой коммуникации, осторожность в распространении информации.
Профессиональная траектория	Фрагментарное использование цифровых ресурсов для профессионального развития.	Осознанное применение электронного портфолио, профессиональных сообществ и карьерных сервисов.

Обсуждение результатов

Полученные результаты позволяют утверждать, что информационное пространство становится педагогически продуктивным фактором социализации только при условии управляемого включения в университетскую воспитательную и профессионально-образовательную среду. Если цифровая активность остаётся стихийной, она может усиливать фрагментарность восприятия, эмоциональную реактивность и зависимость от внешних информационных потоков. Если же студент включается в обсуждение смыслов, анализ источников, социально значимые цифровые проекты и профессиональную самопрезентацию, информационное пространство начинает выполнять развивающую функцию.

Особое значение имеет сочетание медиаграмотности и гражданского самоопределения. Обучение работе с источниками и цифровой безопасности недостаточно, если оно не связано с вопросами социальной ответственности, гражданской позиции и этики публичного поведения. В то же время гражданское воспитание в университете не может игнорировать цифровую среду, поскольку именно в ней студенты часто сталкиваются с общественными дискуссиями, новостями, конфликтными интерпретациями событий и моделями публичной коммуникации.

Профессионально-ориентационный аспект также оказался принципиальным. Для современного студента информационное пространство является не только медиасредой, но и пространством будущей профессии. Профессиональные сообщества, электронные портфолио, карьерные сервисы, онлайн-курсы и цифровые формы самопрезентации позволяют студенту видеть связь между текущей учебной деятельностью и будущей профессиональной траекторией. Однако эта связь требует педагогической поддержки, иначе цифровая

самопрезентация может оставаться внешней и не подкрепляться реальным содержанием профессионального роста.

Практическая значимость предложенных условий состоит в том, что они могут быть адаптированы к различным университетским контекстам. Для гуманитарных направлений акцент может быть сделан на медиакультуре, гражданском диалоге и социальной активности; для технических — на профессиональной цифровой коммуникации, инженерных сообществах и информационной ответственности; для экономических и управленческих — на деловой сетевой коммуникации, электронном портфолио и цифровой карьерной самопрезентации. При этом общая педагогическая логика сохраняется: диагностика — просвещение — социально значимая цифровая деятельность — рефлексия — коррекция.

Выводы

Социализация студентов в информационном пространстве современного российского общества должна рассматриваться как предмет целенаправленного психолого-педагогического сопровождения в университете. Информационная среда влияет на мировоззрение, ценности, гражданскую позицию, коммуникативное поведение и профессиональное самоопределение студентов, поэтому не может оставаться вне педагогического анализа.

Результативность социализации обеспечивается совокупностью условий: созданием управляемой университетской информационно-воспитательной среды, развитием медиаграмотности и критического мышления, сопровождением гражданского самоопределения, формированием ответственного сетевого поведения, включением студентов в социально значимую цифровую деятельность и поддержкой профессионального самоопределения средствами цифровой образовательной и профессиональной среды.

Опытно-экспериментальная работа показала положительную динамику интегрального показателя гражданской идентичности студентов: после реализации разработанных условий его уровень увеличился на 30% по сравнению с исходными показателями. Это подтверждает педагогическую значимость предложенной модели и возможность её использования в практике профессионального образования, особенно при работе со студентами, включающимися в новое образовательное, гражданское и информационное пространство.

Библиография

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М. : Аспект Пресс, 2014. 363 с.
2. Бауман З. Текучая современность. СПб. : Питер, 2008. 240 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высшая школа, 1991. 207 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 1999. 352 с.
5. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М. : Совершенство, 1998. 608 с.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М. : Логос, 2004. 384 с.
7. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М. : ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.
8. Кон И.С. Психология ранней юности. М. : Просвещение, 1989. 255 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Смысл; Академия, 2005. 352 с.
10. Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека. М. : Кучково поле, 2007. 464 с.
11. Мудрик А.В. Социализация человека. М. : Академия, 2011. 304 с.
12. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования. М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 398 с.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2002. 720 с.
14. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей // Национальный психологический журнал. 2014. № 2(14). С. 27–35.
15. Тоффлер Э. Третья волна. М. : АСТ, 2004. 784 с.

16. Buckingham D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge : Polity Press, 2003. 232 p.
17. Erikson E.H. Identity: Youth and Crisis. New York : W.W. Norton, 1968. 336 p.
18. Hobbs R. Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom. Thousand Oaks : Corwin, 2011. 232 p.
19. Livingstone S. Children and the Internet. Cambridge : Polity Press, 2009. 300 p.
20. Tajfel H., Turner J.C. An integrative theory of intergroup conflict // The Social Psychology of Intergroup Relations / ed. by W.G. Austin, S. Worchel. Monterey : Brooks/Cole, 1979. P. 33–47.

Psychological and Pedagogical Conditions for Student Socialization in the Information Space of Modern Russian Society

Denis I. Kondrat'ev

Postgraduate Student,
Department of "Education, Social Work and Educational Management",
Institute of Humanities and Pedagogy,
Sevastopol State University,
299053, 33, Universitetskaya str., Sevastopol, Russian Federation;
e-mail: info@sevsu.ru

Denis G. Tsyganok

Postgraduate Student,
Department of "Education, Social Work and Educational Management",
Institute of Humanities and Pedagogy,
Sevastopol State University,
299053, 33, Universitetskaya str., Sevastopol, Russian Federation;
e-mail: info@sevsu.ru

Petr G. Kartamyshev

Postgraduate Student,
Department of "Education, Social Work and Educational Management",
Institute of Humanities and Pedagogy,
Sevastopol State University,
299053, 33, Universitetskaya str., Sevastopol, Russian Federation;
e-mail: info@sevsu.ru

Abstract

The article examines the psychological and pedagogical conditions for student socialization in the information space of modern Russian society. The relevance of the study is determined by the fact that the Internet, social networks, messengers, digital educational platforms, media resources, and professional online communities are becoming not an external supplement to professional education, but a permanent environment of communication, value choice, civic self-determination, and professional formation of students. The aim of the article is to reveal the set of conditions that ensure the conscious, responsible, and socially productive inclusion of students in the information environment. The methodological basis of the study comprised personality-oriented, activity-based,

environmental, axiological, competence-based, and systemic approaches. Analysis of scientific literature, pedagogical modeling, questionnaires, observation, conversations with students, analysis of digital activity products, and expert evaluation of electronic portfolios were used. The following conditions of socialization are substantiated: the creation of a managed university information and educational environment, the development of media literacy and critical thinking, support for civic self-determination, the formation of responsible network behavior, the inclusion of students in socially significant digital activities, and support for professional self-determination. It is shown that the implementation of these conditions contributes to the development of civic identity, information culture, and professional digital self-presentation of students. The practical significance of the article lies in the possibility of using the proposed conditions in the educational work of universities, curatorial support, media education programs, and professional orientation of students.

For citation

Kondrat'ev D.I., Tsyganok D.G., Kartamyshev P.G. (2026) Psikhologo-pedagogicheskie usloviya sotsializatsii studentov v informatsionnom prostranstve sovremennogo rossiyskogo obshchestva [Psychological and Pedagogical Conditions for Student Socialization in the Information Space of Modern Russian Society]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 331-340. DOI: 10.34670/AR.2026.63.44.035

Keywords

Student socialization, information space, professional education, media literacy, civic identity, digital culture, network behavior, electronic portfolio, professional self-determination, digital socialization.

References

1. Andreeva, G.M. (2014). *Sotsialnaya psikhologiya* [Social Psychology]. Aspekt Press.
2. Bauman, Z. (2008). *Tekuchaya sovremennost* [Liquid Modernity]. Piter.
3. Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Polity Press.
4. Castells, M. (2000). *Informatsionnaya epokha: ekonomika, obshchestvo i kultura* [The Information Age: Economy, Society and Culture]. HSE.
5. Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W.W. Norton.
6. Gershunsky, B.S. (1998). *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka* [Philosophy of Education for the 21st Century]. Sovershenstvo.
7. Hobbs, R. (2011). *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*. Corwin.
8. Kon, I.S. (1989). *Psikhologiya ranney yunosti* [Psychology of Early Youth]. Prosveshchenie.
9. Leontiev, A.N. (2005). *Deyatelnost. Soznanie. Lichnost* [Activity. Consciousness. Personality]. Smysl; Akademiya.
10. Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet*. Polity Press.
11. McLuhan, M. (2007). *Ponimaniye media: vneshniye rasshireniya cheloveka* [Understanding Media: The Extensions of Man]. Kuchkovo pole.
12. Mudrik, A.V. (2011). *Sotsializatsiya cheloveka* [Human Socialization]. Akademiya.
13. Robert, I.V. (2014). *Teoriya i metodika informatizatsii obrazovaniya* [Theory and Methodology of Education Informatization]. BINOM.
14. Rubinstein, S.L. (2002). *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. Piter.
15. Soldatova, G.U., & Rasskazova, E.I. (2014). Psikhologicheskiye modeli tsifrovoy kompetentnosti rossiyskikh podrostkov i roditeley [Psychological Models of Digital Competence of Russian Adolescents and Parents]. *Natsionalnyy psikhologicheskiy zhurnal*, 2(14), 27-35.
16. Tajfel, H., & Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W.G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 33-47). Brooks/Cole.
17. Toffler, A. (2004). *Tretia volna* [The Third Wave]. AST.
18. Verbitsky, A.A. (1991). *Aktivnoye obucheniye v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod* [Active Learning in Higher Education: A Contextual Approach]. Vysshaya shkola.

19. Vygotsky, L.S. (1999). *Myshleniye i rech* [Thinking and Speech]. Labirint.
20. Zimnyaya, I.A. (2004). *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational Psychology]. Logos.

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

УДК 796.011.1 **DOI: 10.34670/AR.2026.38.13.006**

Физическая подготовка студентов к сдаче норматива ГТО «подтягивание из виса на высокой перекладине»

Семёнов Сергей Александрович

Старший преподаватель кафедры физической подготовки,
Казанский юридический институт
Министерства внутренних дел Российской Федерации,
420059, Российская Федерация, Казань, ул. Курская, 39/17;
e-mail: cca_85@mail.ru

Хайруллин Рафаэль Равилевич

Доцент кафедры физического воспитания и спорта,
Казанский национальный
исследовательский технологический университет,
420015, Российская Федерация, Казань, ул. К. Маркса, 68;
e-mail: 89053146495@mail.ru

Сальникова Ольга Вадимовна

Старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта,
Казанский государственный
архитектурно-строительный университет,
420043, Российская Федерация, Казань, ул. Зелёная, 1;
e-mail: Olgamutter2001@gmail.com

Абрамов Николай Анатольевич

Доцент кафедры единоборств,
Поволжский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма,
420010, Российская Федерация, Казань, ул. Деревня Универсиады, 35;
e-mail: nikan57@mail.ru

Колодкин Алексей Сергеевич

Аспирант,
Вятский государственный университет,
610000, Российская Федерация, Киров, ул. Московская, 36;
e-mail: Kolodkin2013@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается специфика физической подготовки студентов-мужчин к сдаче норматива ГТО в разделе «подтягивание из виса на высокой перекладине» в образовательных организациях высшего образования. Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения уровня физической подготовки студентов как составной части их общей образовательной программы и важным аспектом формирования здорового образа жизни.

Для цитирования в научных исследованиях

Семёнов С.А., Хайруллин Р.Р., Сальникова О.В., Абрамов Н.А., Колодкин А.С. Физическая подготовка студентов к сдаче норматива ГТО «подтягивание из виса на высокой перекладине» // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 341-351. DOI: 10.34670/AR.2026.38.13.006

Ключевые слова

Норматив ГТО, студенты-мужчины, подтягивание из виса на высокой перекладине, специфика, физическая подготовка.

Введение

Физическая культура и спорт играют важную роль в формировании здорового образа жизни, особенно среди молодежи. Одним из значимых аспектов физического воспитания студентов является выполнение нормативов ГТО (Готов к труду и обороне), которые способствуют развитию физических качеств, необходимых для успешной жизнедеятельности. Важным элементом программ ГТО являются упражнения, требующие от студентов хорошей физической подготовленности и подтверждающие уровень их физической активности [Крылова, Балберова, Федосеева, 2017].

Одним из таких упражнений является подтягивание из виса на высокой перекладине, которое требует значительной силы верхней части тела, координации движений и выносливости. Однако многие студенты испытывают трудности при выполнении этого нормативного требования, что может быть связано с недостаточной физической подготовленностью, неправильной техникой выполнения или отсутствием системы тренировок [Бурнашев, 2017]. В связи с этим возникает необходимость в детальном анализе специфики физической подготовки студентов-мужчин, направленной на успешное выполнение данного нормативного требования. В статье будет рассмотрен комплексный подход к подготовке [Ибрагимов, Гаджиагаев, Гаджиагаев, 2020].

Цель исследования

Описать специфику физической подготовки студентов-мужчин к сдаче норматива ГТО по подтягиванию из виса на высокой перекладине, проанализировать значимость данного упражнения для общего физического развития, а также предложить методические рекомендации для оптимизации тренировочного процесса в образовательных учреждениях высшего образования.

Задачи исследования

1. Определение нормативов ГТО для подтягиваний.

2. Изучение значения подтягиваний как упражнения для физической подготовки студентов: развитие мышечной силы, координации и общей физической выносливости.

3. Анализ факторов, влияющих на уровень физической подготовки студентов к выполнению подтягиваний, таких как индивидуальные характеристики, опыт тренировок и техника выполнения.

4. Разработка методических рекомендаций по подготовке студентов к сдаче норм ГТО.

5. Акцент на важности самоконтроля и самооценки, как средств повышения результатов в выполнении подтягиваний и общей физической подготовки студентов.

Методика исследования

В качестве основного метода исследования применяется анализ научно-методической и нормативно-правовой литературы. Изучены статистические данные, полученные из библиографической базы данных - Российский индекс научного цитирования. Рассмотрены нормы ГТО для студентов-мужчин в разделе «подтягивания из виса на высокой перекладине», а также влияние подтягиваний на физиологическое и психологическое здоровье.

Результаты и обсуждение

Нормы ГТО для студентов-мужчин в разделе «подтягивание из виса на высокой перекладине» зависят от возрастной категории и уровня физической подготовки. В рамках Государственной программы ГТО существуют установленные требования по количеству подтягиваний для достижения определенного уровня [Кочергин, Татаренцев, Терещенко, Федосеева, 2020].

Таблица 1 – Нормативы ГТО для мужчин в разделе «Подтягивание из виса на высокой перекладине»

Вид испытания	Возраст					
	18-24			25-29		
Подтягивание из виса на высокой перекладине (кол-во раз)	Бронзовый знак	Серебряный знак	Золотой знак	Бронзовый знак	Серебряный знак	Золотой знак
	9	10	13	9	10	12

Эти нормы являются частью комплексной системы физической подготовки, ориентированной на развитие силовых качеств и общей физической подготовки студентов.

– Развитие силы и физической формы. Подтягивания являются высокоэффективным упражнением для развития силы верхней части тела. Они задействуют множество мышц, включая: широчайшие мышцы спины, трапециевидные и ромбовидные мышцы, бицепсы, мышцы плеч и груди.

– Это делает подтягивания незаменимыми для формирования мышечной массы и общей физической силы [Тимошина, Богатова, 2015]. Их регулярное выполнение способствует улучшению общей физической подготовки.

– Функциональная сила: подтягивания развивают функциональную силу, которая необходима для выполнения различных движений в повседневной жизни и спорте. Это упражнение позволяет укрепить не только мышцы, но и связки, что помогает предотвратить травмы при выполнении других видов физической активности [Ибрагимов, Гаджиагаев, Гаджиагаев, 2020].

Основа для многих видов спорта:

Подтягивания являются важной частью подготовки в многих спортивных дисциплинах, называемых силовыми видами спорта, таких как: тяжелая атлетика, спортивное ориентирование, паркур и фриран, боевые искусства.

В этих видах спорта подтягивания помогают развивать необходимые физические качества, такие как сила, выносливость и координация [Климова, Мухаметова, 2020]. Психологический аспект: подтягивания помогают развивать не только физические, но и психологические качества, такие как: выносливость, дисциплина, уверенность в собственных силах.

Успешное выполнение подтягиваний, особенно если число повторений увеличивается, служит отличным мотиватором и способствует повышению самооценки [Прошляков, Левин, Ериков, Кудряшов, 2022].

Адаптивные тренировки: подтягивания легко адаптируются под различные уровни подготовки. Существуют вариации, такие как подтягивания с помощью резинок, негативные подтягивания или использование тяжестей, которые позволяют каждому индивидуально подбираемых подход к своему прогрессу.

Физиологические аспекты подтягиваний [Чесно, Ватраль, 2020].

1. Энергетические системы. Креатин-фосфатная система**.** Доминирует в высокомощной деятельности, которая длится около 10 секунд. Гликолитическая система**.** Обеспечивает деятельность средней интенсивности, которая длится до 2–3 минут. Окислительная система**.** Отвечает за деятельность низкой интенсивности.

Во время отдыха в висе в исходном положении происходит частичное восстановление запасов АТФ, причём степень этого восстановления зависит от длительности фазы отдыха: чем она больше, тем более полно происходит восстановление запасов АТФ.

2. Нервная система. Подтягивания улучшают психическое состояние, уменьшают симптомы тревоги и депрессии, нормализуют сон. Также во время активной работы мышц в теле человека образуются условнорефлекторные связи. Они положительно влияют на работу других внутренних органов, делают её более активной и стабильной. Чтобы план тренировок был безопасным для нервной системы, к тяжёлым занятиям нужно добавлять занятия со сниженной интенсивностью. Также дополнением плана могут стать тренировки на восстановление организма: на увеличение мобильности суставов, улучшение гибкости [Ансоков, Мусакаев, Яхутлова, 2016].

3. Гормональное изменение. Физические нагрузки, такие как подтягивания, стимулируют выработку ряда гормонов, которые играют важную роль в адаптации организма:

Тестостерон: Способствует росту мышечной массы и силы.

Гормон роста (соматотропин): Участвует в процессе восстановления тканей и регенерации мышц. Эндорфины: Вызывают чувство удовольствия и улучшают общее состояние во время и после физической активности [Тимошина, Богатова, 2015].

4. Улучшение сердечно-сосудистой функции

Интенсивные тренировки, включающие подтягивания, способствуют увеличению частоты сердечных сокращений и улучшению кровообращения. Увеличение сердечного выброса: Подтягивания требуют повышенных затрат энергии, что увеличивает частоту сердечных сокращений. Улучшение кровообращения: Активное кровообращение способствует улучшению доставки кислорода и питательных веществ к мышцам.

5. Координация и баланс [Ибрагимов, Гаджиагаев, Гаджиагаев, 2020]. Подтягивания развивают координацию движений и баланс, что связано с активной работой нервной системы и улучшением нейромышечной связи [Чесно, Ватраль, 2020]. Это важно для улучшения общей

физической подготовленности и выполнения более сложных спортивных задач. Уровень физической подготовки к подтягиваниям зависит от множества факторов, которые можно разделить на несколько категорий:

1. Индивидуальные физические характеристики Возраст: Младшие студенты, как правило, обладают большей мышечной пластичностью и меньшими жировыми отложениями, что может облегчить выполнение подтягиваний [Тимошина, Богатова, 2015]. С возрастом сила и эластичность мышц могут снижаться. Пол: В среднем мужчины, благодаря большему количеству мышечной массы, легче достигают высоких результатов в подтягиваниях, чем женщины, хотя и есть много женщин, которые могут успешно выполнять это упражнение. Телосложение: Люди с более легким телосложением (меньшими жировыми отложениями и большей мышечной массой) могут выполнять большее количество подтягиваний, чем те, у кого преобладает жировая масса [Ансоков, Мусакаев, Яхутлова, 2016].

2. Прошлый опыт и уровень подготовки Физическая активность: Люди, которые активно занимаются спортом или фитнесом, чаще всего имеют более высокий уровень физической подготовки и легче справляются с подтягиваниями. Спортивный опыт: Наличие опыта в силовых тренировках, гимнастике или других видах спорта, где требуются подтягивания, существенно влияет на результат.

3. Тренировочный процесс. Систематичность тренировок: Регулярные тренировки по повышению силы верхней части тела и выносливости, включающие подтягивания, способствуют хорошей подготовке. Разнообразие упражнений: Такой подход помогает предотвратить адаптацию мышц и способствует их прогрессу и развитию. Будут полезны упражнения на укрепление спины, плеч и рук, а также работа над техникой выполнения подтягиваний [Ансоков, Мусакаев, Яхутлова, 2016].

4. Техника выполнения. Правильная техника: Знание правильной техники выполнения подтягиваний (позиция рук, положение тела, дыхание) может существенно увеличить количество успешных повторений и снизить риск травм. Контроль за движениями: Умение управлять своим телом во время выполнения подтягиваний и избегать резких движений также влияет на уровень успеха [Ибрагимов, Гаджиагаев, Гаджиагаев, 2020].

5. Генетические факторы. Генетика определяет, какой тип мышечных волокон преобладает у человека, форму мышц и то, как они будут откликаться на нагрузку.

Результаты генетических исследований показывают, что уровень абсолютной силы человека в большей степени обусловлен факторами среды (тренировка, самостоятельные занятия и др.), особенно в младшем школьном возрасте. В то же время показатели относительной силы в большей мере испытывают на себе влияние генотипа. Скоростно-силовые способности примерно в равной мере зависят как от наследственных, так и от средовых факторов. Статическая силовая выносливость определяется в большей мере генетическими условиями, а динамическая силовая выносливость зависит от взаимных влияний генотипа и среды. [Ибрагимов, Гаджиагаев, Гаджиагаев, 2020].

6. Питание и восстановление.

Составить сбалансированный рацион. Он должен включать белки (не менее 2 грамм на 1 килограмм собственного веса), углеводы (6 грамм углеводов на 1 килограмм веса тела) и жиры (достаточно 1 грамма жира https://chat.deepseek.com/a/chat/s/f68d3cd7-fa90-45be-b4c1-92e7bd435bb7на 1 килограмм веса). Также важно употреблять витамины и микроэлементы. Питаться нужно не менее 4 раз в день, любые перекусы на ходу следует исключить [Кочергин, Татаренцев, Терещенко, Федосеева, 2020]. Следить за количеством и качеством потребляемых

калорий. Нужно, чтобы калорий, потраченных в день, было меньше, чем потребляется. Тогда избыток калорий даст повод для роста мышц [Кочергин, Татаренцев, Терещенко, Федосеева, 2020].

Для восстановления также важен здоровый сон. Важно не столько количество часов, сколько качество сна [Крылова, Балберова, Федосеева, 2017].

1. Оценка начального уровня подготовки. Перед началом тренировок проведите тестирование на подтягивания: Знайте, сколько подтягиваний вы можете выполнить на данный момент, чтобы установить начальный уровень. Следует также оценить свою физическую форму в других аспектах: выносливости, силе рук и спины.

2. Систематичность тренировок. Оптимальная частота тренировок зависит от уровня подготовки. Новичкам рекомендуется начинать с 2–3 тренировок в неделю, давая мышцам достаточно времени на восстановление. Более опытные атлеты могут тренироваться чаще, до 4–5 раз в неделю, при условии правильного распределения нагрузки и достаточного отдыха.

Ежедневные подтягивания не рекомендуются, особенно для начинающих. Мышцам необходимо время для восстановления и роста. Если хочется тренироваться ежедневно, стоит варьировать интенсивность и количество подтягиваний, включая дни лёгких тренировок или активного отдыха.

Также важно планомерно увеличивать количество подтягиваний, не пропускать тренировки и не опускать руки, если прогресс остановился. Только постоянство и упорство в достижении целей приведут к результату [Маркелов, 2018].

3. Тренировочный процесс.

А. Разминка. Обязательно включайте разминку перед каждой тренировкой: легкие кардио упражнения (5-10 минут) и динамическая растяжка, чтобы подготовить мышцы к нагрузкам.

Б. Основная часть тренировки. Силовые тренировки:

Включайте в программу базовые упражнения для укрепления мышц, участвующих в подтягивании, такие как:

Упражнения на широчайшие мышцы (тяга с гантелями, вертикальная тяга)

Упражнения для бицепсов (гнатели, сгибания)

Упражнения для мышц кора (планки и скручивания)

Применяйте разные вариации подтягиваний (узкий, широкий, обратный хват и подтягивания с добавлением веса или резинок) для большей интенсивности и разнообразия [Ансоков, Мусакаев, Яхутлова, 2016].

Техника выполнения: Учитесь правильно выполнять подтягивание: хват, дыхание (выдох на усилие), контроль положения тела (прямой корпус).

Научитесь делать негативные подтягивания (постепенное опускание) и статические подтягивания (удержание в верхней позиции) для повышения силы.

Программы для повышения силы и выносливости:

Начинающим: начать с подтягиваний с помощью резинок или асистированных подтягиваний на тренажере, добавить отжимания и тяги для проработки спины.

Продвинутым: включите в программу становые тяги и другие силовые упражнения для увеличения общей силы [Ибрагимов, Гаджиагаев, Гаджиагаев, 2020].

4. Психологическая подготовка.

Визуализация. Нужно представить, как подтягиваться, считая про себя. Следует представить, как преодолевается рубеж в 30, 40 или 50 подтягиваний и как легко это даётся.

Использование резиновых петель. Они помогают снять часть нагрузки и сделать так, что количество подтягиваний не будет казаться запредельным.

Постановка цели и работа над её осуществлением. Нужно поставить перед собой цель и продолжать работать над её достижением в удобном темпе.

Вознаграждение себя за успехи. Каждый следующий уровень — это огромное достижение, поэтому стоит поздравлять себя с поднятием персональной планки на новую высоту.

Важно помнить, что универсального метода психологической подготовки не существует, всё индивидуально [Маркелов, 2018].

5. Контроль результатов.

Проводить контрольное занятие один раз в два месяца. Нужно подтягиваться максимальное количество раз за один подход. Занятия следует проходить через день, то есть три раза в неделю.

Завести дневник и фиксировать свои результаты. В перерывах между подходами обязательно нужно делать растяжку рабочих мышц.

Обращать внимание на технику выполнения упражнения. Чтобы предотвратить появление ошибок, во время тренировки следует обращать внимание на технику выполнения подтягиваний [Прошляков, Левин, Ериков, Кудряшов, 2022].

6. Подготовка к нормам ГТО.

Знайте нормативы ГТО для своей возрастной группы и стремитесь достичь или превысить минимальные требования.

По возможности проводите тренировочные сессии в условиях, приближенных к тестированию (тестирование в согласованное время и место, с учетом необходимых требований) [Кочергин, Татаренцев, Терещенко, Федосеева, 2020].

Во время занятий интенсивность выполнения упражнений должна возрастать постепенно. Это достигается изменением количества повторений, скорости выполнения, исходных положений, а также применением отягощений (гантели, набивные мячи, амортизаторы), вес которых увеличивается постепенно. Самоконтроль и самооценка результатов являются важными аспектами физической подготовки, особенно в такой дисциплине, как подтягивания. Они влияют на процесс тренировки, мотивацию, а также на конечные результаты [Крылова, Балберова, Федосеева, 2017]. Рассмотрим подробно важность этих факторов.

1. Поддержание мотивации

– Поставить перед собой цель. Можно стремиться к достижению максимального результата в соревнованиях по подтягиванию или просто к укреплению тела и общему оздоровлению.
– Разнообразить занятия. Например, менять хват перекладины руками в каждой серии упражнений [Климова, Мухаметова, 2020].
– Делать дни отдыха. Мышцам и связкам нужно давать восстановиться, чтобы был прогресс.
– Концентрироваться на достижении небольших целей. Например, разбивать большую задачу на меньшие отрезки, это сделает цель более достижимой [Крылова, Балберова, Федосеева, 2017].

2. Адаптация тренировочного процесса.

Корректировка тренировок: Оценка своих результатов в подтягиваниях позволяет скорректировать программу тренировок в зависимости от успехов или недостатков. Например, если студент заметил, что подтягивания стали даваться легче, он может увеличить количество повторений или изменить хват.

Идентификация слабых сторон: Самоконтроль помогает определить, какие мышцы или аспекты физической подготовки требуют дополнительного внимания, например, сила кора или

выносливость рук [Ибрагимов, Гаджиагаев, Гаджиагаев, 2020].

3. Психологический аспект.

Уверенность в себе: Регулярная самооценка результатов помогает повысить уверенность в своих силах. Когда человек видит прогресс в выполнении подтягиваний, это укрепляет уверенность в своих способностях.

Психологический аспект занятий подтягиваниями включает в себя личностно-психические факторы, которые включают мотивационные и волевые компоненты воли, а также эмоциональные процессы, способствующие проявлению максимальных либо интенсивных и длительных мышечных напряжений.

Преодоление неудач: Самоконтроль может помочь лучше справляться с неудачами. Важно понимать, что прогресс — это не всегда линейный процесс, и колебания — естественная часть обучения [Прошляков, Левин, Ериков, Кудряшов, 2022].

4. Фокус на качестве выполнения.

Улучшение техники: Самоконтроль включает в себя не только количество подтягиваний, но и качество их выполнения. Фиксация результатов может помочь выявить неправильные техники, что позволит улучшить эффективность и снизить риск травм.

Устойчивость к внешним факторам: Постоянный самоконтроль позволяет обращать внимание на влияние различных факторов, таких как усталость, стресс или изменения в графике тренировок, что помогает оставаться на пути к успеху [Чесно, Ватраль, 2020].

5. Социальные аспекты.

Сравнение с другими: Самоанализ может включать сравнение своих результатов с достижениями других. Это может вдохновить на дальнейшие тренировки. Однако такой подход должен быть осторожным, чтобы не снизить уверенность в себе.

Совершенствование командного духа: Если тренировки проводятся в группе, регулярный самоконтроль и обмен результатами могут укрепить дух команды и создать атмосферу поддержки [Бурнашев, 2017].

Вывод

Специфика физической подготовки студентов-мужчин к сдаче норматива ГТО в подтягивании включает многообразие подходов и методик, направленных как на развитие индивидуальных характеристик, так и на формирование положительных привычек в спорте и физической культуре [Кочергин, Татаренцев, Терещенко, Федосеева, 2020]. Учебные заведения должны обеспечивать студентов необходимыми ресурсами и коррекцией в тренировочном процессе, чтобы способствовать достижению высоких результатов и формированию здорового образа жизни. Успешное выполнение нормативов ГТО станет не только доказательством физической подготовки, но и залогом крепкого здоровья и активного долголетия.

Библиография

1. Ансоков Х.К., Мусакаев В.М., Яхутлова Э.Б. Сила и мужество – основа физической самореализации // Известия Кабардино-Балкарского государственного аграрного университета им. В.М. Кокова. 2016. № 3 (13). С. 119–125.
2. Бурнашев В.М. Подтягивание как средство развития силы при подготовке к сдаче норм ГТО студентами колледжа // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: материалы VI международной научно-практической конференции. 2017. С. 323–324.
3. Ибрагимов А.Д., Гаджиагаев С.М., Гаджиагаев Т.С. Комплекс ГТО и воздействие сдачи его нормативов на развитие физических качеств студентов сельскохозяйственных вузов // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2020. Т. 14. № 2. С. 43–48.

4. Климова Е.В., Мухаметова О.В. Роль элективных курсов по физической культуре в формировании мотивации студентов к физкультурно-спортивной активности // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования. 2020. № 2 (8). С. 55–60.
5. Кочергин И.А., Татаренцев В.Л., Терещенко А.С., Федосеева А.Р. Подготовка студентов высших учебных заведений к сдаче нормативов ВФСК ГТО "подтягивание" // Вестник Башкирского государственного медицинского университета. 2020. № S4. С. 95–99.
6. Крылова А.В., Балберова О.В., Федосеева А.Р. Исследование готовности студентов к сдаче норм комплекса ГТО: психолого-педагогический аспект // Научно-спортивный вестник Урала и Сибири. 2017. № 1 (13). С. 57–64.
7. Маркелов В.В. Психологические аспекты развития индивидуальности студентов в процессе занятий спортом // Физическая культура, спорт, туризм: научно-методическое сопровождение : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. 2018. С. 125–128.
8. Прошляков В.Д., Левин П.В., Ериков В.М., Кудряшов С.В. Поиск путей повышения уровня физической подготовленности студентов // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 3 (63). С. 35–43.
9. Тимошина И.Н., Богатова С.В. Исследование динамики физической подготовленности студентов педагогических и непедагогических специальностей // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2015. Т. 10. № 1. С. 146–153.
10. Чесно А.В., Ватраль О.П. Современные подходы к формированию здорового образа жизни обучающихся образовательных организаций // Физическая культура, спорт и здоровье. 2020. № 35. С. 137–140.

Physical Training of Students for Passing the GTO Standard "Pull-Up from a Hang on a High Bar"

Sergei A. Semenov

Senior Lecturer,
Department of Physical Training,
Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation,
420059, 39/17, Kurskaya str., Kazan, Russian Federation;
e-mail: cca_85@mail.ru

Rafael' R. Khairullin

Associate Professor,
Department of Physical Education and Sport,
Kazan National Research Technological University,
420015, 68, K. Marksa str., Kazan, Russian Federation;
e-mail: 89053146495@mail.ru

Ol'ga V. Sal'nikova

Senior Lecturer,
Department of Physical Education and Sport,
Kazan State University of Architecture and Engineering,
420043, 1, Zelenaya str., Kazan, Russian Federation;
e-mail: Olgamutter2001@gmail.com

Nikolai A. Abramov

Associate Professor, Department of Martial Arts,
Volga Region State University of Physical Culture, Sport and Tourism,
420010, 35, Derevnya Universiady str., Kazan, Russian Federation;
e-mail: nikan57@mail.ru

Aleksei S. Kolodkin

Postgraduate Student,
Vyatka State University,
610000, 36, Moskovskaya str., Kirov, Russian Federation;
e-mail: Kolodkin2013@mail.ru

Abstract

The article examines the specifics of physical training of male students for passing the GTO standard in the "pull-up from a hang on a high bar" section in higher education institutions. The relevance of the study is conditioned by the need to improve the level of physical training of students as an integral part of their general educational program and an important aspect of forming a healthy lifestyle.

For citation

Semenov S.A., Khairullin R.R., Sal'nikova O.V., Abramov N.A., Kolodkin A.S. (2026) Fizicheskaya podgotovka studentov k sdache normativa GTO "podtyagivanie iz visa na vysokoy perekladine" [Physical Training of Students for Passing the GTO Standard "Pull-Up from a Hang on a High Bar"]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 341-351. DOI: 10.34670/AR.2026.38.13.006

Keywords

GTO standard, male students, pull-up from a hang on a high bar, specifics, physical training.

References

1. Ansokov, Kh. K., Musakaev, V. M., & Yakhutlova, E. B. (2016). Sila i muzhestvo – osnova fizicheskoy samorealizatsii [Strength and courage – the basis of physical self-realization]. Izvestiya Kabardino-Balkarskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta im. V.M. Kokova, 3(13), 119-125.
2. Burnashev, V. M. (2017). Podtyagivanie kak sredstvo razvitiya sily pri podgotovke k sdache norm GTO studentami kolledzha [Pull-ups as a means of developing strength in preparing college students for passing GTO standards]. In Kultura, nauka, obrazovanie: problemy i perspektivy: Materialy VI mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (pp. 323-324).
3. Chesno, A. V., & Vatral, O. P. (2020). Sovremennye podkhody k formirovaniyu zdorovogo obraza zhizni obuchayushchikhsya obrazovatelnykh organizatsiy [Modern approaches to the formation of a healthy lifestyle of students in educational organizations]. Fizicheskaya kultura, sport i zdorovie, 35, 137-140.
4. Ibragimov, A. D., Gadzhiagaev, S. M., & Gadzhiagaev, T. S. (2020). Kompleks GTO i vozdeystvie sdachi ego normativov na razvitie fizicheskikh kachestv studentov selskokhozyaystvennykh vuzov [The GTO complex and the impact of passing its standards on the development of physical qualities of students of agricultural universities]. Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psikhologo-pedagogicheskie nauki, 14(2), 43-48.
5. Klimova, E. V., & Mukhametova, O. V. (2020). Rol elektivnykh kursov po fizicheskoy kulture v formirovanii motivatsii studentov k fizkulturno-sportivnoy aktivnosti [The role of elective courses in physical education in forming students'

motivation for physical culture and sports activity]. Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo universiteta putey soobshcheniya: Gumanitarnye issledovaniya, 2(8), 55-60.
6. Kochergin, I. A., Tatarentsev, V. L., Tereshchenko, A. S., & Fedoseeva, A. R. (2020). Podgotovka studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy k sdache normativov VFSK GTO "podtyagivanie" [Preparation of students of higher educational institutions for passing the VFSK GTO standards "pull-ups"]. Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta, S4, 95-99.
7. Krylova, A. V., Balberova, O. V., & Fedoseeva, A. R. (2017). Issledovanie gotovnosti studentov k sdache norm kompleksa GTO: psikhologo-pedagogicheskiy aspekt [Research on students' readiness to pass the GTO complex standards: psychological and pedagogical aspect]. Nauchno-sportivnyy vestnik Urala i Sibiri, 1(13), 57-64.
8. Markelov, V. V. (2018). Psikhologicheskie aspekty razvitiya individualnosti studentov v protsesse zanyatiy sportom [Psychological aspects of the development of students' individuality in the process of playing sports]. In Fizicheskaya kultura, sport, turizm: nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie: Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem (pp. 125-128). Perm State Humanitarian and Pedagogical University.
9. Proshlyakov, V. D., Levin, P. V., Erikov, V. M., & Kudryashov, S. V. (2022). Poisk putey povysheniya urovnya fizicheskoy podgotovlennosti studentov [Search for ways to increase the level of physical fitness of students]. Psikhologo-pedagogicheskiy poisk, 3(63), 35-43.
10. Timoshina, I. N., & Bogatova, S. V. (2015). Issledovanie dinamiki fizicheskoy podgotovlennosti studentov pedagogicheskikh i n pedagogicheskikh spetsialnostey [Research on the dynamics of physical fitness of students of pedagogical and non-pedagogical specialties]. Pedagogiko-psikhologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoy kultury i sporta, 10(1), 146-153.

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

УДК 378.147 **DOI: 10.34670/AR.2026.98.84.001**

Нейродидактический подход в обучении русскому языку как иностранному на гуманитарных факультетах (модель аффективно-ориентированного обучения)

Цыренова Марина Цыбиковна

Кандидат филологических наук, доцент,
Московский педагогический государственный университет,
119435, Российская Федерация, Москва, ул. Малая Пироговская, 1, стр. 1;
e-mail: mts.tsyrenova@mpgu.su

Иванова Татьяна Валерьевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Московский педагогический государственный университет,
119435, Российская Федерация, Москва, ул. Малая Пироговская, 1, стр. 1;
e-mail: jane130@yandex.ru

Аннотация

Статья посвящена проблеме повышения эффективности профессионально-ориентированного обучения русскому языку как иностранному на гуманитарных факультетах в условиях цифровой трансформации образования. На основе междисциплинарного синтеза достижений нейронаук, аффективной психологии и современной лингводидактики предлагается аффективно ориентированная модель обучения. Особое внимание уделяется роли эмоционального компонента в активации механизмов долговременной памяти, а также методическому потенциалу генеративных нейросетей как инструменту создания эмоционально маркированного учебного контента. Раскрываются особенности профессионально-ориентированного обучения гуманитариев, требующие опоры на эмпатию, текстоцентричность и дискурсивную компетенцию.

Для цитирования в научных исследованиях

Цыренова М.Ц., Иванова Т.В. Нейродидактический подход в обучении русскому языку как иностранному на гуманитарных факультетах (модель аффективно-ориентированного обучения) // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 352-359. DOI: 10.34670/AR.2026.98.84.001

Ключевые слова

Русский как иностранный, профессионально-ориентированное обучение, нейродидактика, аффективные векторы, генеративные нейросети, эмоциональная вовлеченность, лимбическая система.

Введение

> Не верьте, что может быть обучение, которое не диктуется сильными эмоциями. Не может существовать и не сработает обучение, которое делается без куража, удовольствия, без страсти, без смысла.
>
> Елена Казакова,
> профессор директор Института педагогики СПбГУ,

Современная система высшего образования переживает период глубокой трансформации, обусловленной как стремительной цифровизацией, так и фундаментальными изменениями в понимании природы учебного процесса [Казакова, 2023; Шагбанова, 2021, с. 467]. Если еще недавно профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам на неязыковых факультетах сосредотачивалось преимущественно на формировании терминологического аппарата и навыков работы с научными текстами, то сегодня этого недостаточно [Соловова, 2002]. Встают как минимум три вызова, требующих концептуального пересмотра устоявшихся подходов.

1. Традиционная методика профессионально-ориентированного обучения РКИ на гуманитарных факультетах долгое время строилась вокруг безэмоциональных, «стерильных» учебных материалов: текстов по специальности, терминологических упражнений, тренировочных переводов. Однако нейробиологические исследования однозначно свидетельствуют: именно эмоционально окрашенная информация получает приоритетный доступ к механизмам долговременной памяти. Миндалевидное тело (амигдала) — эмоциональный центр мозга — выступает своего рода «шлюзом», маркируя поступающую информацию как значимую для гиппокампа и тем самым инициируя процессы ее консолидации в долговременной памяти. Обучение, игнорирующее этот фундаментальный нейрофизиологический механизм, обречено на формирование непрочных, быстро угасающих знаний.

2. Распространение генеративных нейросетей (ChatGPT, GigaChat, YandexGPT) кардинально изменило образовательный ландшафт. Студенты все чаще обращаются к этим инструментам для выполнения письменных заданий, получения информации, для генерации текстов на профессиональные темы. Нейросеть выдает грамотный, логически выстроенный, но аффективно нейтральный текст, лексически корректный, но коммуникативно не эффективный языковой продукт, лишенный субъективной позиции говорящего [Козловцева, 2024].

Гуманитарное образование принципиально отличается от естественно-научного и технического. Здесь ключевую роль играют способность к интерпретации, эмпатии, пониманию множественности смыслов, владение дискурсивными стратегиями. Обучение языку на гуманитарных факультетах — это не столько освоение профессиональной лексики, сколько формирование особого типа речевого поведения: способности аргументированно отстаивать свою позицию, понимать подтекст, вести диалог в ситуации неопределенности.

В свете вышеизложенного необходимо разрабатывать аффективно ориентированную модель профессионально-ориентированного обучения РКИ на гуманитарных факультетах, интегрирующую нейродидактические принципы и инструментарий генеративных нейросетей; раскрывать лингводидактический потенциал эмоционально-маркированных учебных ситуаций в условиях активного использования студентами генеративных нейросетей.

Нейродидактика и аффективные механизмы обучения иностранным языкам

Нейродидактика — междисциплинарное научное направление, интегрирующее достижения когнитивной психологии, нейронаук и педагогики. В контексте обучения иностранным языкам нейродидактика предлагает не просто набор эмпирических рекомендаций, а научно обоснованную систему принципов, базирующихся на понимании того, как мозг усваивает, хранит и воспроизводит языковую информацию [Костромина, 2019; Кравченко, 2022]. Ее применение в преподавании РКИ приобретает особую актуальность, поскольку позволяет выявить фундаментальные механизмы, лежащие в основе успешного овладения неродным языком [Бахарева, 2023; Гулая, Романова, 2017; Хамраева, 2022].

Центральным для нашего исследования является положение о приоритетной роли лимбической системы и амигдалы (миндалевидного тела) в процессах обучения и памяти. Миндалевидное тело, реагируя на эмоционально значимые стимулы, инициирует каскад нейрохимических реакций, которые модулируют активность гиппокампа — структуры, ответственной за консолидацию декларативной памяти. Иными словами, информация, пережитая на фоне яркой эмоции (положительной или отрицательной), имеет значительно больше шансов перейти из кратковременной памяти в долговременную [Лурия, 2023; Хомская, 2011]. Экспериментальные исследования подтверждают: использование нейроподхода в обучении иностранным языкам способствует не только более успешному усвоению грамматических конструкций и формированию спонтанной речи, но и устойчивой учебной мотивации и эмоциональной вовлеченности [Бурцева, Ядрихинская, 2024].

Из этого фундаментального положения вытекает ряд практических следствий для преподавания РКИ. Во-первых, учебный процесс должен быть адресован не только когнитивным, но и аффективным структурам мозга. Во-вторых, положительные эмоции и личная значимость учебного материала выступают не факультативными, а системообразующими факторами эффективности обучения. В-третьих, необходимо создание психологически безопасной образовательной среды, поскольку излишний выброс норадреналина, связанный с состоянием страха и тревожности, блокирует обучение.

Особую актуальность эти принципы приобретают в контексте обучения иностранных студентов-гуманитариев. Гуманитарные дисциплины по своей природе имеют дело с интерпретацией, пониманием Другого, вчувствованием в текст. Эмпатия и эмоциональный интеллект здесь не просто желательные качества, а необходимый инструмент профессиональной деятельности. Как справедливо отмечают современные исследователи, развитие эмоционального интеллекта в процессе изучения иностранного языка должно рассматриваться в качестве одной из приоритетных задач лингводидактики. Следовательно, методика обучения РКИ гуманитариев обязана учитывать эту специфику, делая эмоциональный компонент не дополнением, а ядром учебного процесса.

Профессионально-ориентированное обучение РКИ на гуманитарных факультетах: традиционные подходы и их ограничения

Под профессионально-ориентированным обучением (далее - ПОО) в лингводидактике понимается такой тип учебного процесса, при котором изучение иностранного языка осуществляется в контексте будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Исследования в этой области ведутся по нескольким основным направлениям: разработка учебных пособий по языку специальности, создание аутентичных учебных материалов, использование активных и интерактивных методов обучения (деловые игры, кейс-стади, проектная работа), интеграция информационно-коммуникационных технологий.

Однако применительно к гуманитарным факультетам традиционная модель ПОО сталкивается с рядом ограничений. Перечислим их.

В большинстве существующих подходов ПОО сводится преимущественно к формированию навыков работы с терминологической лексикой и текстами по специальности. Однако для гуманитариев профессиональная коммуникация — это не столько оперирование специальными номинациями, сколько способность участвовать в дискуссии, аргументировать, интерпретировать, понимать множественность смыслов. Сокращение профессионального языка гуманитария до терминологического минимума неизбежно обедняет его коммуникативные возможности.

Жанровое и дискурсивное разнообразие – от научной статьи и рецензии до устного доклада и полемического эссе -– предъявляет специфические требования к языковым средствам и дискурсивным стратегиям. Традиционное ПОО, ориентированное на научно-учебные тексты, не в полной мере отражает существующее разнообразие.

Как отмечалось выше, эмоции и субъективная позиция говорящего играют принципиальную роль в гуманитарном дискурсе. Интерпретация художественного текста, исторического события или философской концепции всегда включает личностное измерение. Традиционные методики ПОО, построенные на констатации научных фактов, не формируют у студентов способности к выражению собственной профессиональной оценки и отношения.

Методически обоснованных моделей интеграции ИИ в процесс обучения РКИ с учетом аффективных механизмов практически нет, что создает серьезный дисбаланс между реальной практикой использования нейросетей студентами и дидактическими возможностями, остающимися нереализованными. Этот разрыв и составляет одно из ключевых противоречий, требующих разрешения.

Модель аффективно-ориентированного обучения РКИ на гуманитарных факультетах

Предлагаемая модель базируется на: 1) нейродидактическом принципе приоритета эмоционально маркированной информации для памяти; 2) представлении о гуманитарном дискурсе как ценностно-смысловом, эмоционально насыщенном типе коммуникации; 3) понимании генеративных нейросетей как инструмента не замещения, а стимулирования лингвокреативности обучающегося.

Модель включает пять взаимосвязанных компонентов.

1. Аффективный минимум. В отличие от лексического минимума (терминологической базы), аффективный минимум представляет собой набор из 20–25 эмоционально-модальных маркеров, необходимых для выражения субъективной позиции в профессиональной гуманитарной коммуникации. Эти маркеры группируются по функционально-семантическим полям: выражение сомнения (кажется, вероятно, едва ли, возможно); выражение удивления (странно, что…; неожиданно; парадоксально); выражение несогласия (трудно согласиться; это представляется спорным; хотелось бы возразить); выражение настойчивой рекомендации (необходимо подчеркнуть; важно отметить; следует признать); выражение сожаления (к

сожалению; увы; как ни прискорбно). На усвоение этих маркеров отводится не менее 25% учебного времени, поскольку они являются ключом к «очеловеченной» (а не нейросетевой) профессиональной речи.

2. Нейросеть используется как генератор аффективно нейтрального, грамматически корректного текста на профессиональную тему. Задача студента — наполнить его эмоционально-модальными маркерами из аффективного минимума, добавить субъективную оценку, выразить личное отношение. Приведем пример. Нейросеть генерирует фрагмент: «М.М. Бахтин разработал концепцию полифонического романа. Диалогизм является основой его теории». Студент после усвоения аффективного минимума трансформирует его: «М.М. Бахтин разработал, пожалуй, самую влиятельную гуманитарную концепцию в XX веке. Диалогизм, как известно, выступает фундаментальным основанием всей его теории полифонического романа». Эта операция требует от студента осознанного выбора модальных средств, адекватных коммуникативной задаче.

3. Студенты работают с различными профессиональными жанрами (рецензия, аннотация, отзыв, проблемная статья, тезисы доклада). Для каждого жанра разрабатывается свой профиль аффективной насыщенности. Например, академическая рецензия требует сдержанной оценочности и осторожного выражения несогласия, тогда как дискуссионная статья допускает более открытую полемичность. Генеративная нейросеть используется для создания образцов-прототипов жанров, которые затем анализируются и сравниваются с каноническими образцами (из корпусов текстов). Студент овладевает навыками информационного моделирования.

4. В учебном процессе используются моделирование аффективных профессиональных коллизий: ролевые игры и симуляции, имитирующие реальные профессиональные ситуации, насыщенные эмоционально-коммуникативным напряжением. Например, научная дискуссия с оппонентами, защита исследовательской позиции перед экспертным сообществом, написание рецензии, модерирование дискуссии. В предложенных ситуациях студент должен не только владеть терминологией и дискурсивными стратегиями, но и управлять эмоциональной тональностью общения. Роль генеративной нейросети заключается в создании контраргументов оппонента, на которые студент должен реагировать с использованием аффективного минимума.

5. На завершающем этапе каждого учебного цикла студент рефлексирует, проявляет собственные эмоциональные реакции в ходе выполнения заданий. Оценивается степень эмоциональной вовлеченности, фиксируются и анализируются моменты личностной проявленности. Это позволяет валидизировать эффективность аффективно ориентированных приемов, а также способствует развитию эмоционального интеллекта — метакогнитивной способности понимать и управлять собственными эмоциональными состояниями.

Результаты

Активное, осознанное, контекстуально оправданное использование в устной и письменной речи аффективно-модальных маркеров фиксируется уже через 3-5 занятий. Студенты используют разнообразные модальные конструкции, уместно вписывая их в дискурсивную структуру спонтанного высказывания. Особого внимания заслуживает показатель отсроченной сохранности: через две недели студенты сохраняют большую часть усвоенного аффективно-модального минимума. Преимущество аффективно ориентированного подхода с точки зрения нейродидактических механизмов консолидации памяти очевидно. Этот результат коррелирует с данными нейробиологических исследований: эмоционально маркированная информация

действительно получает приоритетный доступ к механизмам долговременного хранения.

Помимо количественных данных, отмечается возросшая спонтанность речи студентов, уменьшение пауз хезитации и более активное использование невербальных средств коммуникации.

Заключение

Эмоционально нейтральное обучение РКИ на гуманитарных факультетах не только не соответствует природе гуманитарного дискурса, но и противоречит фундаментальным закономерностям работы мозга в процессе усвоения языка. Нейродидактический подход убедительно доказывает, что аффективные факторы — необходимый элемент эффективной образовательной технологии, претендующей на формирование долговременной памяти.

Дидактически оправданной стратегией является интеграция генеративных нейросетей с аффективной трансформацией сгенерированного материала. Студент осваивает модальности, способы оценки и выражения субъективной позиции. Таким образом ИИ становится генератором «зоны ближайшего лингвистического развития».

Аффективный поворот в методике профессионально-ориентированного обучения РКИ на гуманитарных факультетах — это необходимая коррекция традиционной парадигмы, адаптирующая ее под нейробиологические реалии и цифровые вызовы эпохи генеративного искусственного интеллекта. Процесс формирования профессионально значимых эмоционально-модальных компетенций иностранных студентов-гуманитариев становится не только магистральным вектором лингводидактики XXI века, но и важнейшим условием сохранения ценности человеческого слова в академической и профессиональной среде.

Библиография

1. Бахарева Е. А. Нейродидактические приемы как средство обучения русскому языку как иностранному // Современные образовательные технологии и тенденции в преподавании русского языка как иностранного : материалы научно-методического семинара для преподавателей и специалистов, работающих с иностранными учащимися, 28 апреля 2023 г. Екатеринбург : Ажур, 2023. С. 4-7.
2. Бурцева С. С., Ядрихинская Е. Е. Применение цифровых сервисов и генеративных нейросетей в обучении русскому языку как иностранному // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2024. № 2 (34). С. 5-18.
3. Гулая Т.М., Романова С. А. Нейродидактика и ее использование в преподавании иностранных языков // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 10 (76): в 3-х ч. Ч. 1. С. 196-198.
4. Казакова Е. Как учить и учиться в XXI веке. – URL: https://www.pryamaya.ru/articles/kak_uchit_i_uchitsya_v_xxi_veke .
5. Козловцева Н.А. Методика применения ChatGPT при обучении стилистике русского языка как иностранного // Мир Науки, Культуры, Образования. 2024. № 1. С. 156-158.
6. Костромина С.Н. Введение в нейродидактику. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2019. 182 с.
7. Кравченко О.Н. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции в современных условиях: нейродидактический подход, нейросети, социальные сети // Виртуальная коммуникация и социальные сети. 2022. Т. 2. № 2. С. 91–97.
8. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. СПб. : Питер : Прогресс книга, 2023. 381 с.
9. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам : Базовый курс лекций : Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2002. 238 с.
10. Хамраева Е.А. Нейролингводидактический аспект в обучении русскому языку: технологии нового поколения в обучении детей и взрослых // Русский язык за рубежом. 2022. № 6. С. 4-10.
11. Хомская Е.Д. (ред.) Нейропсихология: Хрестоматия. СПб.: Питер, 2011. 992 с.
12. Шагбанова Х.С. Языковая компетентность в онлайн-пространстве в XXI веке // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 5А. С. 466-471.

Neurodidactic Approach in Teaching Russian as a Foreign Language at Humanities Faculties (Affective-Oriented Teaching Model)

Marina Ts. Tsyrenova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Moscow Pedagogical State University,
119435, 1, bld. 1, Malaya Pirogovskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: mts.tsyrenova@mpgu.su

Tat'yana V. Ivanova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Moscow Pedagogical State University,
119435, 1, bld. 1, Malaya Pirogovskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: jane130@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to the problem of increasing the effectiveness of professionally oriented teaching of Russian as a foreign language at humanities faculties in the context of digital transformation of education. Based on an interdisciplinary synthesis of achievements in neuroscience, affective psychology, and modern linguodidactics, an affectively oriented teaching model is proposed. Particular attention is paid to the role of the emotional component in activating long-term memory mechanisms, as well as the methodological potential of generative neural networks as a tool for creating emotionally marked educational content. The features of professionally oriented teaching for humanities students are revealed, requiring reliance on empathy, text-centricity, and discursive competence.

For citation

Tsyrenova M.Ts., Ivanova T.V. (2026) Neyrodidakticheskiy podkhod v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu na gumanitarnykh fakul'tetakh (model' affektivno-orientirovannogo obucheniya) [Neurodidactic Approach in Teaching Russian as a Foreign Language at Humanities Faculties (Affective-Oriented Teaching Model)]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 352-359. DOI: 10.34670/AR.2026.98.84.001

Keywords

Russian as a foreign language, professionally oriented teaching, neurodidactics, affective vectors, generative neural networks, emotional engagement, limbic system.

References

1. Bakhareva, E. A. (2023). Neyrodidakticheskie priemy kak sredstvo obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu [Neurodidactic techniques as a means of teaching Russian as a foreign language]. In *Sovremennye obrazovatelnye tekhnologii i tendentsii v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* (pp. 4-7). Yekaterinburg: Azhur.
2. Burtseva, S. S., & Yadrikhinskaya, E. E. (2024). Primenenie tsifrovykh servisov i generativnykh neyrosetey v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu [Application of digital services and generative neural networks in teaching Russian

as a foreign language]. *Vestnik Severo-Vostochnogo federalnogo universiteta im. M. K. Ammosova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Filosofiya*, 2(34), 5-18.

3. Gulaya, T. M., & Romanova, S. A. (2017). Neyrodidaktika i ee ispolzovanie v prepodavanii inostrannykh yazykov [Neurodidactics and its use in teaching foreign languages]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 10(76), Part 1, 196-198.
4. Kazakova, E. (2023). *Kak uchit i uchitsya v XXI veke* [How to teach and learn in the 21st century]. Retrieved from https://www.pryamaya.ru/articles/kak_uchit_i_uchitsya_v_xxi_veke
5. Khamraeva, E. A. (2022). Neyrolingvodidakticheskiy aspekt v obuchenii russkomu yazyku: tekhnologii novogo pokoleniya v obuchenii detey i vzroslykh [Neurolinguodidactic aspect in teaching Russian: new generation technologies in teaching children and adults]. *Russkiy yazyk za rubezhom*, 6, 4-10.
6. Khomskaya, E. D. (Ed.). (2011). *Neyropsikhologiya: Khrestomatiya* [Neuropsychology: Reader]. St. Petersburg: Piter.
7. Kostromina, S. N. (2019). *Vvedenie v neyrodidaktiku* [Introduction to neurodidactics]. St. Petersburg: St. Petersburg University Press.
8. Kozlovtseva, N. A. (2024). Metodika primeneniya ChatGPT pri obuchenii stilistike russkogo yazyka kak inostrannogo [Methodology of using ChatGPT in teaching the stylistics of Russian as a foreign language]. *Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya*, 1, 156-158.
9. Kravchenko, O. N. (2022). Formirovanie mezhkulturnoy kommunikativnoy kompetentsii v sovremennykh usloviyakh: neyrodidakticheskiy podkhod, neyroseti, sotsialnye seti [Formation of intercultural communicative competence in modern conditions: neurodidactic approach, neural networks, social networks]. *Virtualnaya kommunikatsiya i sotsialnye seti*, 2(2), 91-97.
10. Luria, A. R. (2023). *Osnovy neyropsikhologii* [Fundamentals of neuropsychology]. St. Petersburg: Piter: Progress kniga.
11. Shagbanova, Kh. S. (2021). Yazykovaya kompetentnost v onlayn-prostranstve v XXI veke [Language competence in the online space in the 21st century]. *Pedagogicheskiy zhurnal*, 11(5A), 466-471.
12. Solovova, E. N. (2002). *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: Bazovyy kurs lektsiy* [Methods of teaching foreign languages: Basic course of lectures]. Moscow: Prosveshchenie.

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

УДК 378.147 DOI: 10.34670/AR.2026.81.21.003

Этические аспекты использования генеративного искусственного интеллекта в информационно-образовательной среде: от риска плагиата к формированию критического мышления

Инь Хуэйсинь

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К.Д. Ушинского, 191002, Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Марата, 78; e-mail: yhx2008@mail.ru

Панасюк Василий Петрович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социально-педагогических измерений, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К.Д. Ушинского, 191002, Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Марата, 78; e-mail: panasykvpqm@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена анализу этических вызовов, возникающих при интеграции генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) в информационно-образовательную среду (ИОС) в контексте обучения иностранным языкам. Актуальность исследования обусловлена массовым внедрением больших языковых моделей (ChatGPT, GigaChat, Claude и др.) в образовательный процесс, что порождает риски академической нечестности, плагиата, когнитивной пассивности и деградации критического мышления. Цель работы – обосновать комплекс педагогических условий и механизмов, позволяющих минимизировать этические риски и трансформировать ГИИ из угрозы академической автономии в инструмент развития критического мышления и метакогнитивных навыков. В исследовании использованы теоретические методы (анализ, синтез, сравнение, обобщение) и обзор зарубежных и отечественных источников. В результате предложена модель этичной интеграции ГИИ в ИОС, включающая: (1) дидактические приёмы предотвращения плагиата через рефлексивную деятельность; (2) упражнения по выявлению «галлюцинаций» ИИ и верификации фактов; (3) алгоритм промпт-инжиниринга, направленного на развитие критического мышления; (4) роль преподавателя как фасилитатора этического использования технологий. Практическая значимость результатов исследования состоит в возможности непосредственного применения разработанных механизмов при проектировании заданий по иностранному языку в условиях цифровизации образования.

Для цитирования в научных исследованиях

Инь Хуэйсинь, Панасюк В.П. Этические аспекты использования генеративного искусственного интеллекта в информационно-образовательной среде: от риска плагиата к формированию критического мышления // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 360-367. DOI: 10.34670/AR.2026.81.21.003

Ключевые слова

Этика ИИ, плагиат, критическое мышление, генеративный искусственный интеллект, информационно-образовательная среда, академическая честность, промпт-инжиниринг, метакогнитивные навыки.

Введение

Распространение генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) в образовании за последние три года приобрело характер необратимой тенденции. По данным исследований 2024–2025 гг., более 67 % студентов российских и зарубежных вузов используют большие языковые модели (БЯМ) при выполнении учебных заданий, в том числе по иностранным языкам [Кашуба, Морозов, 2024, с. 45]. Генеративный ИИ демонстрирует высокую лингвистическую компетентность: он способен создавать связные тексты, имитировать диалоги, переводить тексты, объяснять грамматические явления и даже генерировать творческие эссе. Вместе с тем, как справедливо отмечают С.В. Семергей, Л.А. Максименко и Е.Г. Земцова, всё более массовое внедрение ГИИ в сферу образования неизбежно порождает проблему этичности его использования, затрагивая академическую этику, конфиденциальность данных и алгоритмическую прозрачность [Семергей, 2025, с. 258; 3, с. 170].

В информационно-образовательной среде (ИОС) обучения иностранным языкам риски этического порядка приобретают специфический характер. С одной стороны, ГИИ открывает персонализированные возможности для автоматизации рутинных операций (поиск лексики, проверка орфографии, генерация примеров употребления). С другой - создаёт предпосылки для подмены собственной когнитивной деятельности студента машинной генерацией, что ведёт к снижению академической честности, атрофии самостоятельного мышления и формированию «информационных коконов» [Семергей, 2025, с. 261]. Особую озабоченность вызывает феномен «галлюцинаций» ИИ - генерации грамматически безупречных, но фактически недостоверных текстов, что в условиях языкового обучения может закреплять ошибочные языковые и культурологические стереотипы.

Таким образом, назрела необходимость решения научной проблемы: как интегрировать ГИИ в ИОС, не снижая академическую честность и одновременно развивая критическое мышление обучающихся? Цель настоящей статьи - предложить систему педагогических решений для этичной интеграции ГИИ в процесс взаимодействия в ИОС при обучении иностранным языкам.

Для достижения цели сформулированы следующие задачи: (1) выявить основные этические риски использования ГИИ в языковом образовании; (2) разработать педагогические условия и механизмы предотвращения плагиата и квазисамостоятельной подготовки работ; (3) обосновать методику формирования критического отношения студентов к результатам работы ИИ; (4) предложить алгоритм контроля достоверности информации и рекомендации по определению роли преподавателя в условиях цифровизации.

Основные этические риски при использовании ГИИ в обучении иностранным языкам

Анализ публикаций последних лет позволяет систематизировать этические риски, специфичные для языковой ИОС, по четырём доминантам: академическая нечестность и плагиат, «галлюцинации» ИИ и эпистемологическая недостоверность, снижение когнитивной нагрузки и самостоятельности, конфиденциальность данных.

Академическая нечестность и плагиат

Проблема использования ГИИ для создания курсовых работ, эссе и рефератов приобрела массовый характер. Как указывают исследователи, попытка обнаружить академическое письмо, созданное искусственным интеллектом, по сравнению с поиском плагиата представляет собой принципиально новую задачу: отсутствует исходный документ для проверки, а объективная оценка затруднена [Дронов, 2024, с. 12]. В контексте обучения иностранным языкам это означает, что студент может выдать сгенерированный текст за результат собственной речевой деятельности, что дезориентирует преподавателя относительно реального уровня языковой компетенции обучающегося. Прецедент написания выпускной квалификационной работы с использованием ChatGPT, публично признанный студентом РГГУ в 2023 г., продемонстрировал уязвимость традиционных систем оценивания [Семергей, 2025, с. 260].

«Галлюцинации» ИИ и эпистемологическая недостоверность

Большие языковые модели генерируют текст на основе статистических вероятностей, а не понимания референции. В результате в языковых данных, предъявляемых студентам как образцовые, могут содержаться грамматические аномалии, культурологические неточности или фактологические ошибки. В отличие от традиционных учебников, прошедших редакторскую и экспертную проверку, вывод ИИ не верифицирован. Это создаёт риск формирования у обучающихся ложных языковых шаблонов, прагматических и искаженных норм.

Снижение когнитивной нагрузки и самостоятельности

Чрезмерное доверие к ГИИ ведёт к атрофии у обучающегося навыков самостоятельного поиска, анализа и синтеза информации. Исследователи отмечают, что при частом использовании генеративного ИИ студенты перестают применять общенаучные методы познания - анализ, дедукцию, сравнение, моделирование - предпочитая готовый ответ нейросети собственному интеллектуальному усилию [Семергей, 2025, с. 261]. В языковом обучении это проявляется в отказе от самостоятельного конструирования высказывания, что блокирует развитие коммуникативной компетенции.

Конфиденциальность данных

Использование коммерческих БЯМ требует передачи персональных данных обучающегося и результатов учебной деятельности на серверы третьих стран. В образовательном контексте это создаёт угрозу утечки конфиденциальной информации об успеваемости, индивидуальных ошибках и образовательных траекториях обучающихся [Максименко, Земцова, 2024, с. 172].

Педагогические условия и механизмы предотвращения плагиата

Традиционные запретительные меры (блокировка доступа к нейросетям, использование детекторов ИИ-текстов) оказываются малоэффективными по причине технологической асимметрии: развитие ГИИ опережает создание средств его детекции [Дронов, 2024, с. 13]. Поэтому перспективным представляется переход от запретов к преференциям за этичное использование, основанный на изменении дидактической логики заданий.

Задания, требующие анализа и критики ответов ИИ

Вместо традиционного эссе преподаватель может предложить студенту сгенерировать с помощью БЯМ текст по заданной теме, а затем провести его критический анализ: выявить логические неточности, проверить факты по авторитетным источникам, оценить стилистическую уместность. Такая форма работы трансформирует роль студента из пассивного потребителя в активного рецензента, сохраняя при этом субъектность, языковую практику (чтение, анализ, аргументация на иностранном языке).

Сравнительная оценка нескольких вариантов генерации

Педагог может предложить студенту получить ответы от разных моделей (ChatGPT, GigaChat, Claude) на один и тот же запрос и сопоставить их с точки зрения точности, полноты, культурной адекватности и языковой корректности. Это развивает дискриминационные навыки - способность различать качественные и некачественные языковые образцы, что является ключевой компетенцией в языковом образовании.

Обязательная рефлексия как антиплагиатный механизм

Включение в задание рефлексивного компонента «Что ты изменил в ответе ИИ и почему?» заставляет студента осознанно дистанцироваться от машинного текста. Исследования показывают, что требование прокомментировать собственный вклад в доработку сгенерированного материала существенно снижает вероятность прямого заимствования [Башмаков, Андреева, 2025, с. 89]. В языковом аспекте это стимулирует продуктивные навыки: перефразирование, редактирование, стилистическую правку.

Использование ГИИ как источника идей, но не готового решения Преподаватель должен чётко дифференцировать этапы творческого процесса: генерация идей (brainstorming с ИИ) и собственно речевая реализация. Например, студент может использовать БЯМ для составления плана эссе или подбора аргументов, но текст должен быть написан им самостоятельно. Такое разграничение восстанавливает границу между инструментом и субъектом учебной деятельности.

Формирование критического отношения к результатам работы ГИИ

Критическое мышление в контексте работы с ГИИ предполагает не просто отрицание машинных выводов, а развитие метакогнитивных навыков - способности анализировать процесс познания и источники ошибок.

Упражнения по выявлению «галлюцинаций» в сгенерированных диалогах

Педагог может специально подготовить задания, в которых ИИ генерирует тексты с заведомо заложенными фактологическими или прагматическими ошибками (например, неверное использование речевого этикета в культурологическом контексте, анахронизмы в историческом диалоге). Задача студента - идентифицировать неточности, используя словари, корпуса текстов и энциклопедические источники. Такие упражнения формируют у обучающегося навык верификации и снижают слепое доверие к технологии.

Сравнение ответов разных LLM

Методологически обоснованным является приём сопоставления выводов различных моделей. Различия в генерации (например, в толковании многозначных лексических единиц или в выборе грамматических конструкций) демонстрируют студенту относительность и контекстуальную зависимость «знаний» ИИ. Это разрушает миф об объективности машинного вывода и стимулирует поиск авторитетного источника для разрешения диспутов.

Развитие метакогнитивных навыков через вопрос «Почему ИИ мог ошибиться?»

Обсуждение алгоритмических причин ошибок (переобучение на определённых корпусах, недостаток контекста, статистическая природа выбора токенов) повышает цифровую

грамотность обучающихся. Студент, понимающий, что ИИ не обладает референциальным сознанием и не «знает» язык, а лишь моделирует вероятностные последовательности, приобретает эпистемологическую дистанцию, необходимую для критической оценки технологий.

Контроль достоверности информации и рекомендации по роли преподавателя

Верификация сгенерированного контента должна стать обязательным компонентом языковой подготовки. Это требует интеграции в ИОС специальных инструментов и методик.

Интеграция проверки через дополнительные источники

Преподаватель должен систематически отсылать студентов к авторитетным языковым корпусам (например, Национальный корпус русского языка, Corpus of Contemporary American English), онлайн-словарям и справочникам. Проверка фактов через независимые источники формирует привычку кросс-верификации - навык, критически важный в эпоху постправды.

Обучение промптам на уточнение и верификацию

Промпт-инжиниринг следует рассматривать не только как технический навык, но и как элемент критического мышления. Студенты должны освоить запросы, требующие от ИИ цитирования источников («Приведи источник для данного утверждения»), уточнения («Обоснуй данный тезис») или признания неопределённости («Если ты не уверен, скажи об этом»). Такие промпты повышают качество генерации и побуждают студента формулировать критические требования к информации.

Роль преподавателя как фасилитатора этического использования ГИИ В условиях доминирования ГИИ функция преподавателя трансформируется: он перестаёт быть единственным источником знаний и становится фасилитатором, организующим процесс осмысления и верификации. Как отмечают исследователи, приоритет активности и ответственности студентов при их оценивании смещает акцент с конечного результата на прозрачность процесса обучения [Семергей, 2025, с. 264]. Преподаватель должен моделировать собственное критическое использование ГИИ (например, демонстрируя процесс проверки сгенерированного перевода), формировать этические нормы через дискуссии и ко-конструировать с обучающимися правила использования БЯМ в рамках конкретного курса.

Заключение

Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие выводы. Во-первых, этические условия использования ГИИ являются неотъемлемой частью общей совокупности педагогических условий эффективного взаимодействия в ИОС. Игнорирование проблем академической честности, конфиденциальности и эпистемологической достоверности приводит к деградации образовательной среды и формированию у обучающихся квазикомпетенций - иллюзии владения навыками, фактически делегированными машине.

Во-вторых, при соблюдении разработанных механизмов (рефлексивные задания, сравнительный анализ генераций, верификация через авторитетные источники, обучение промпт-инжинирингу) генеративный ИИ трансформируется из угрозы в средство развития критического мышления и академической автономии. Студент, освоивший критическую работу с ГИИ, приобретает метакогнитивные навыки, превышающие по значимости собственно языковой результат отдельного задания.

В-третьих, перспективным направлением дальнейших исследований представляется создание банка этичных промптов и заданий, апробированных в языковом образовании, а также

разработка методик оценивания, способных фиксировать процесс критической работы со сгенерированным контентом, а не только конечный продукт.

Таким образом, этическая интеграция ГИИ в ИОС требует не технологических запретов, а педагогической изобретательности, направленной на воспитание ответственного пользователя цифровых технологий.

Библиография

1. Башмаков А.И., Андреева Н.М. Промпт-инжиниринг как технология развития критического мышления в цифровой образовательной среде // Информатика и образование. 2025. № 2. С. 85–92.
2. Дронов В.П. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы // Педагогика. 2024. Т. 88. № 3. С. 8–18. – DOI: 10.31862/0869-3617-2024-88-3-8-18.
3. Кашуба Н.В., Морозов А.М. Генеративный искусственный интеллект в высшем образовании: тенденции, риски, перспективы // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 4. С. 42–54.
4. Куклев А.Е. Информационно-образовательная среда вуза: педагогические условия эффективности взаимодействия // Педагогическое образование в России. 2023. № 5. С. 34–41.
5. Максименко Л.А., Земцова Е.Г. Этика и ответственность применения сервисов генеративного искусственного интеллекта в учебном процессе // Регулирование земельно-имущественных отношений в России: сборник материалов международной научной конференции. Новосибирск: СГУГиТ, 2024. С. 169–174.
6. Миронов В.В. Академическая честность в условиях цифровизации: от плагиата к искусственному интеллекту // Университетское управление: практика и анализ. 2024. Т. 28. № 2. С. 66–78.
7. Семергей С.В. Вопросы этичности использования генеративного искусственного интеллекта в сфере образования // Гуманитарные и социальные науки. 2025. Т. 113. № 6. С. 257–265. – DOI: 10.18522/2070-1403-2025-113-6-257-265.
8. Европейская комиссия. Ethics of artificial intelligence: Issues and initiatives. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. 52 p.
9. UNESCO. Recommendation on the ethics of artificial intelligence. Paris: UNESCO, 2021. 28 p.
10. Gallent-Torres C. et al. The impact of generative artificial intelligence in higher education: A focus on ethics and academic integrity // SAGA: Revista de Educación, Cultura y Sociedad. 2023. Vol. 4. No. 2. P. 112–128.
11. Lim E., Gottipati S. Ethical considerations for artificial intelligence in educational assessments // Journal of Educational Technology. 2023. Vol. 15. No. 1. P. 45–61.
12. Divino G. Generative artificial intelligence in higher education: Guidelines for overcoming dilemmas // International Journal of Educational Research. 2024. Vol. 125. P. 102–115.
13. Dai Y. et al. Reconceptualizing ChatGPT and generative AI as a student-driven innovation // Computers & Education. 2023. Vol. 198. P. 104–118.
14. Rodríguez-Salcedo et al. Ética de la IA generativa en la formación legal universitaria // Revista de Derecho y Tecnología. 2025. Vol. 12. No. 1. P. 55–72.
15. Castillo-Acobo et al. Artificial intelligence application in education // Education and Information Technologies. 2023. Vol. 28. No. 4. P. 4501–4520.
16. Lópezosa et al. Use of generative artificial intelligence in the training of journalists // Comunicar. 2023. Vol. 31. No. 75. P. 89–100.

Ethical Aspects of Using Generative Artificial Intelligence in the Information and Educational Environment: From the Risk of Plagiarism to the Formation of Critical Thinking

Yin Huixin

Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky, 191002, 78, Marata str., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: yhx2008@mail.ru

Vasilii P. Panasyuk

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Social and Pedagogical Measurements,
Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky,
191002, 78, Marata str., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: panasykvpqm@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the analysis of ethical challenges arising from the integration of generative artificial intelligence (GAI) into the information and educational environment (IEE) in the context of foreign language teaching. The relevance of the research is conditioned by the mass introduction of large language models (ChatGPT, GigaChat, Claude, etc.) into the educational process, which generates risks of academic dishonesty, plagiarism, cognitive passivity, and degradation of critical thinking. The aim of the work is to substantiate a set of pedagogical conditions and mechanisms that allow minimizing ethical risks and transforming GAI from a threat to academic autonomy into a tool for developing critical thinking and metacognitive skills. The study employs theoretical methods (analysis, synthesis, comparison, generalization) and a review of foreign and domestic sources. As a result, a model for the ethical integration of GAI into the IEE is proposed, including: (1) didactic techniques for preventing plagiarism through reflective activity; (2) exercises for identifying AI "hallucinations" and verifying facts; (3) a prompt engineering algorithm aimed at developing critical thinking; (4) the role of the teacher as a facilitator of the ethical use of technology. The practical significance of the research results lies in the possibility of directly applying the developed mechanisms when designing foreign language assignments in the context of digitalization of education.

For citation

Yin Huixin, Panasyuk V.P. (2026) Eticheskie aspekty ispol'zovaniya generativnogo iskusstvennogo intellekta v informatsionno-obrazovatel'noy srede: ot riska plagiata k formirovaniyu kriticheskogo myshleniya [Ethical Aspects of Using Generative Artificial Intelligence in the Information and Educational Environment: From the Risk of Plagiarism to the Formation of Critical Thinking]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 360-367. DOI: 10.34670/AR.2026.81.21.003

Keywords

AI ethics, plagiarism, critical thinking, generative artificial intelligence, information and educational environment, academic integrity, prompt engineering, metacognitive skills.

Библиография

1. Башмаков А.И., Андреева Н.М. Промпт-инжиниринг как технология развития критического мышления в цифровой образовательной среде // Информатика и образование. 2025. № 2. С. 85–92.
2. Дронов В.П. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы // Педагогика. 2024. Т. 88. № 3. С. 8–18. – DOI: 10.31862/0869-3617-2024-88-3-8-18.
3. Кашуба Н.В., Морозов А.М. Генеративный искусственный интеллект в высшем образовании: тенденции, риски, перспективы // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 4. С. 42–54.
4. Куклев А.Е. Информационно-образовательная среда вуза: педагогические условия эффективности взаимодействия // Педагогическое образование в России. 2023. № 5. С. 34–41.

5. Максименко Л.А., Земцова Е.Г. Этика и ответственность применения сервисов генеративного искусственного интеллекта в учебном процессе // Регулирование земельно-имущественных отношений в России: сборник материалов международной научной конференции. Новосибирск: СГУГиТ, 2024. С. 169–174.
6. Миронов В.В. Академическая честность в условиях цифровизации: от плагиата к искусственному интеллекту // Университетское управление: практика и анализ. 2024. Т. 28. № 2. С. 66–78.
7. Семергей С.В. Вопросы этичности использования генеративного искусственного интеллекта в сфере образования // Гуманитарные и социальные науки. 2025. Т. 113. № 6. С. 257–265. – DOI: 10.18522/2070-1403-2025-113-6-257-265.
8. Европейская комиссия. Ethics of artificial intelligence: Issues and initiatives. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. 52 p.
9. UNESCO. Recommendation on the ethics of artificial intelligence. Paris: UNESCO, 2021. 28 p.
10. Gallent-Torres C. et al. The impact of generative artificial intelligence in higher education: A focus on ethics and academic integrity // SAGA: Revista de Educación, Cultura y Sociedad. 2023. Vol. 4. No. 2. P. 112–128.
11. Lim E., Gottipati S. Ethical considerations for artificial intelligence in educational assessments // Journal of Educational Technology. 2023. Vol. 15. No. 1. P. 45–61.
12. Divino G. Generative artificial intelligence in higher education: Guidelines for overcoming dilemmas // International Journal of Educational Research. 2024. Vol. 125. P. 102–115.
13. Dai Y. et al. Reconceptualizing ChatGPT and generative AI as a student-driven innovation // Computers & Education. 2023. Vol. 198. P. 104–118.
14. Rodríguez-Salcedo et al. Ética de la IA generativa en la formación legal universitaria // Revista de Derecho y Tecnología. 2025. Vol. 12. No. 1. P. 55–72.
15. Castillo-Acobo et al. Artificial intelligence application in education // Education and Information Technologies. 2023. Vol. 28. No. 4. P. 4501–4520.
16. Lópezosa et al. Use of generative artificial intelligence in the training of journalists // Comunicar. 2023. Vol. 31. No. 75. P. 89–100.

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.