

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

2026, Том 7, № 6

Подписано к публикации: 21.04.2026

Главный редактор журнала

Щирин Дмитрий Валентинович, доктор педагогических наук, профессор

Члены редакционной коллегии

Аманжолов Сейткали Абдикадырович (РФ, г. Москва) – доктор педагогических наук, доцент

Богус Мира Бечмизовна (РФ, г. Майкоп) – доктор педагогических наук, доцент

Занина Лариса Витольдовна (РФ, г. Ростов-на-Дону) – доктор педагогических наук, профессор

Заславская Ольга Владимировна (РФ, г. Тула) – доктор педагогических наук, профессор

Криворотова Эльвира Владимировна (РФ, г. Москва) – доктор педагогических наук, доцент

Михайлов Алексей Александрович (РФ, г. Шуя) – доктор педагогических наук, доцент

Овчинникова Людмила Павловна (РФ, г. Самара) – доктор педагогических наук, доцент

Писаренко Вероника Игоревна (РФ, г. Ростов-на-Дону) – доктор педагогических наук, профессор

Сенюгинева Наталья Анатольевна (РФ, г. Екатеринбург) – доктор педагогических наук, доцент

Уварова Наталья Львовна (РФ, г. Нижний Новгород) – доктор педагогических наук, профессор

Чудинский Руслан Михайлович (РФ, г. Воронеж) – доктор педагогических наук, доцент

Шамов Александр Николаевич (РФ, г. Нижний Новгород) – доктор педагогических наук, профессор

Шокорова Лариса Владимировна (РФ, г. Барнаул) – доктор педагогических наук, доцент

Штрекер Нина Юрьевна (РФ, г. Калуга) – доктор педагогических наук, профессор

«Педагогическое образование» включен в перечень ВАК с 31.01.2022г., Единый государственный перечень научных изданий (ЕГПИ) - «Белый список» с 09.09.2025 г., Elibrary.ru.

Адрес редакции, издателя: 308024, Белгородская обл., г. Белгород, ул. Костюкова 12а-132

Регистрационный номер СМИ: Эл № ФС77-81756 выдан 09 сентября 2021г. Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

ISSN 2712-9950 (online)

Е-mail: info@po-journal.ru

Сайт: <https://po-journal.ru>

© Педагогическое образование, 2026

Содержание

Александрова Н.В.

Педагогическая стратегия взаимодействия со студентами группы риска в условиях психоэмоциональной гетерогенности образовательной среды вуза 6-12

Артёмов А.Н.

Стратегия поэтапной интеграции медиаобразования в школьную программу 13-18

Баркалов С.Н., Махов С.Ю., Алдошин А.В., Сагитов Р.Н., Дудкин Ю.А.

Организационно-содержательные аспекты исследования функциональной подготовленности выпускников образовательных организаций МВД России к эффективному выполнению предстоящих оперативно-служебных задач 19-26

Батенина И.К.

Нейропсихологический подход в обучении иностранному языку в вузе 27-33

Кабакова С.А., Батурин Н.Н., Биляк В.С., Кузеванов М.А., Черноусов А.С.

Искусственный интеллект как катализатор исследовательской активности студентов педагогического вуза в условиях цифровизации образования 34-41

Еланцева С.А., Биляк В.С., Батурин Н.Н.

Педагогическая модель повышения читательской активности младших школьников на основе инструментов искусственного интеллекта 42-54

Буханкова А.И., Ющенко Ю.А., Егорова Г.В.

Формирование функциональной грамотности посредством организации проектно-исследовательской деятельности 55-60

Бантюков И.Б., Вашкевич А.В.

Инвестиции в развитие компетенций: поддержка самообразования и профессионального роста преподавателей и сотрудников СПбУ МВД России 61-67

Глек Д.Ю., Артёменко В.В., Некрасов Д.В.

Биомеханические параметры техники выполнения классических соревновательных движений в пауэрлифтинге как фактор реализации силового потенциала 68-74

Мокиевская Н.Е., Гудкова А.И.

Программа «Обучение служением. Первые» как эффективный инструмент формирования готовности студентов к решению реальных социальных проблем 75-80

Гуйдалаева Т.А., Джамалудинова С.П.

«Образование 4.0» для «Индустрии 4.0»: проектирование образовательных программ непрерывного образования для развития сквозных цифровых компетенций (цифровых трансверсальных навыков) 81-86

Гумерова Ф.Ф.

Интегративная теоретическая модель формирования духовно-нравственных ценностей у обучающихся общеобразовательных организаций 87-93

Елисеева Е.В., Денисова О.С.

Ценностно-смысловое измерение образования: синергия светской и православной образовательных традиций 94-100

Авдеев Г.С., Елизарова Е.Ю.

Формирование алгоритмического мышления при подготовке к ОГЭ по физике через структурирование теоретического материала (на примере раздела «Динамика») 101-107

Еремкин В.В.

Исторические этапы развития этнопедагогики в России в контексте физического воспитания 108-113

Ефимова Е.А., Ефимова Е.В. Формирование коммуникативной компетенции учащихся восьмых классов на уроках русского языка посредством видеоблога	114-119
Зиновьев П.И. История становления рейтинговой системы оценки образовательных результатов как основной формы педагогической системы квалиметрии сформированных компетенций студентов высшей школы (с 90 годов 20 века по настоящее время)	120-128
Исмаилов Г.М., Ефремова-Шершукова Н.А., Мирошниченко Е.Е., Сомова М.А., Прокопчук Т.Ю. Интеграция теории и практики в дизайн-образовании: методика проведения кейс-занятия «Код эпохи»	129-137
Кабанова О.В., Бочкарева Т.С. Педагогический потенциал цифрового речевого общения в развитии иноязычной компетенции студентов неязыковых специальностей	138-143
Каримова Л.Ш., Муртазина Э.И., Парфилова Г.Г. Профилактика и коррекция агрессивности у студентов	144-152
Карташова А.П. Влияние самооффективности на формирование устойчивой учебной мотивации будущих инженеров	153-159
Корнилов Ю.В. Преподавание английского языка в современной образовательной среде: педагогические подходы, инновации и цифровые практики	160-164
Кравец О.С., Шарапова О.В., Чернявская Н.Е., Марченко А.К., Адьянов А.А. Геймификация как инстру-мент формирования «мягких навыков» (soft skills) в цифровой среде: проектирование и оценка результатов в рамках дисциплины «иностранный (английский) язык»	165-170
Козуб Л.В., Кузеванов М.А., Батурин Н.Н., Черноусов А.С. Общие и специальные умения при создании настольных игр	171-178
Кунгурова И.М., Амренова С.Б., Кадысева А.Р., Третьяков В.А., Шульц А.С. Адаптация педагогических идей Л.Н. Толстого на уроках английского языка на основе метода драматизации	179-185
Куяте Ф. Изучение русских бесприставочных глаголов движения в малийской аудитории на начальном этапе: анализ с лингвометодической перспективы	186-198
Ли Линьсун Исследование стратегии воспитания детей с расстройствами аутистического спектра в России	199-204
Ломовская О.И. На страже доверия: концептуальные основы формирования и обогащения опыта социального взаимодействия будущих сотрудников полиции	205-210
Лорсанова З.М., Исаева Л.М., Пахаева Р.М. Формирование цифровых компетенций будущего педагога в условиях цифровой трансформации образования	211-217
Лю Синьчжу Феномен органического единства музыки и движения: методологические основы анализа и воплощения в хореографическом искусстве	218-224
Марченко А.К., Чернявская Н.Е., Кравец О.С., Улюмджиева Г.С., Адьянов А.А. Корректный промпт как основа эффективного использования искусственного интеллекта в обучении иностранному языку студентов технологического вуза	225-233

Милинский А.Ю.

Использование современных демонстрационных приборов при обучении физике в школе 234-237

Мицуро А.В.

Индивидуализация обучения по дисциплине «сценическое движение»: тип телосложения, двигательный опыт и педагогические методики 238-244

Ли Моди

Специфика обучения технике пения артистов китайской оперы в музыкальных вузах КНР: цели, содержание и методы подготовки 245-250

Николенко О.В., Стужук Д.Н., Лебедева К.А.

Эмодзи как средство визуализации в обучении китайских студентов профессиональному языку (на материале дисциплины «Транспортная логистика») 251-258

Никульников А.Н., Петрова И.В.

Принципы отбора содержания подготовки учителей начальных классов по развитию социальной активности младших школьников в программе «Орлята России» 259-268

Романюк О.Н., Романюк В.С.

Особенности реализации педагогических технологий формирования безопасного поведения будущих специалистов в свободное время 269-274

Ростомян Л.А.

Коммуникативно-компетентный подход в обучении иностранным языкам студентов технологического вуза 275-281

Рысева А.А.

Национально-ориентированный подход к обучению глаголам движения русского языка китайских студентов 282-288

Саратовцева Н.В.

Формирование ценности «единство народов России» у студентов в рамках изучения курса «Основы российской государственности» 289-295

Скопа В.А.

Формирование морально-этических ценностей учащихся на уроках истории: ключевые педагогические подходы 296-301

Ракитская М.В., Тихонов-Бугров Д.Е.

Развитие самоопределения студентов через предмет: в поисках резервов 302-308

Хадиев М.Д., Низамов И.Д.

Развитие soft skills у детей младшего школьного возраста 309-315

Чжан Цзиньхан

Методика преподавания музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий в системе высшего образования Китая: разработка и апробация 316-322

Якушкова А.Е.

Роль дополнительного образования в формировании профессиональных компетенций у студентов высших учебных заведений 323-328



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

УДК 378.178

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-6-12

Педагогическая стратегия взаимодействия со студентами группы риска в условиях психоэмоциональной гетерогенности образовательной среды вуза

¹Александрова Н.В.,

¹Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского

Аннотация: цель исследования заключается в выявлении специфики педагогического взаимодействия со студентами в условиях нарастающей психоэмоциональной гетерогенности образовательной среды и обосновании необходимости формирования базовых клинических компетенций у преподавателей высшей школы.

Методы и организация исследования. В основу работы положен рефлексивный анализ двадцатилетней профессиональной практики автора, объединяющего компетенции преподавателя высшей школы и врача-психиатра. С помощью метода включенного наблюдения и моделирования педагогических ситуаций проанализированы типичные поведенческие девиации обучающихся (вербальная агрессия, коммуникативные нарушения, аутоагрессивные тенденции). В статье осуществлен терминологический перенос: клинические симптомы переосмыслены как педагогические категории (коммуникативная ригидность, дефицит произвольной регуляции), что позволяет рассматривать их как преодолимые при наличии необходимых компетенций у преподавателя образовательные барьеры.

Практическая значимость. Результаты исследования доказывают, что традиционные дисциплинарные меры неэффективны при работе со студентами группы риска. Автором обоснованы методические аспекты подготовки преподавателей через программы повышения квалификации (например, «Основы психиатрии и профилактики суицидального поведения»). Практическое применение предложенного подхода позволит сформировать у педагогов готовность к раннему распознаванию маркеров дезадаптации, применению техник деэскалации конфликтов и грамотной маршрутизации студентов в ситуациях обострения психического нездоровья, обеспечивая безопасность образовательного процесса.

Ключевые слова: психоэмоциональная гетерогенность, клинические компетенции, педагогическое взаимодействие, психологическое здоровье студентов, дезадаптация, профилактика суицидального поведения, коммуникативные барьеры, подготовка преподавателя вуза

Для цитирования: Александрова Н.В. Педагогическая стратегия взаимодействия со студентами группы риска в условиях психоэмоциональной гетерогенности образовательной среды вуза // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 6 – 12. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-6-12

Поступила в редакцию: 13 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 12 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

A pedagogical strategy for interacting with at-risk students in a psychoemotionally heterogeneous university educational environment

¹Aleksandrova N.V.,

¹Dostoevsky Omsk State University

Abstract: the aim of this study is to identify the specifics of pedagogical interaction with students in an increasingly psychoemotionally heterogeneous educational environment and to substantiate the need to develop basic clinical competencies in higher education teachers.

Methods and organization of the study. The study is based on a reflective analysis of the author's twenty years of professional practice, combining the competencies of a Doctor of Pedagogical Sciences and a psychiatrist. Participant observation and modeling of pedagogical situations were used to analyze typical behavioral deviations in students (verbal aggression, communicative refusals, and self-aggressive tendencies). The article utilizes a terminological shift: clinical symptoms are reconceptualized as pedagogical categories (communicative rigidity, deficits in voluntary regulation), allowing them to be viewed as surmountable educational barriers.

Practical relevance. The study results demonstrate that traditional disciplinary measures are ineffective when working with at-risk students. The author substantiates the methodological aspects of teacher training through professional development programs (e.g., "Fundamentals of Psychiatry and Suicidal Behavior Prevention"). Practical application of the proposed approach will enable teachers to develop a readiness for early recognition of maladjustment markers, the use of conflict de-escalation techniques, and the appropriate guidance of students in situations of exacerbated mental health, ensuring the safety of the educational process.

Keywords: psychoemotional heterogeneity, clinical competencies, pedagogical interaction, student psychological health, maladjustment, suicidal behavior prevention, communication barriers, university teacher training

For citation: Aleksandrova N.V. A pedagogical strategy for interacting with at-risk students in a psychoemotionally heterogeneous university educational environment. Pedagogical Education. 2026. 7 (6). P. 6 – 12. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-6-12

The article was submitted: February 13, 2026; Approved after reviewing: March 12, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Современная система высшего образования функционирует в условиях выраженного роста психоэмоциональной напряженности всех участников процесса. Традиционная академическая модель, ориентированная на «среднестатистического» студента, сталкивается с объективным вызовом – значительным увеличением числа обучающихся, имеющих признаки пограничных психических расстройств и социальной дезадаптации. Данный феномен трансформирует проблему индивидуального ментального здоровья в категорию системных педагогических рисков.

Актуальность исследования обусловлена феноменом «серой зоны» в студенческой среде. К ней относятся обучающиеся, юридически не имеющие статуса лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) или инвалидности, что освобождает вуз от формальных обязательств по их тьюторскому сопровождению и адаптации программ к индивидуальным особенностям психики. Однако фактически эти студенты демонстрируют когнитивную и поведенческую дезадаптацию, препятствующую полноценному освоению образовательных компетенций. По данным зарубежных исследований, отсутствие своевременной интервенции при наличии психических проблем у студентов приводит к их хронификации [17]. В российской практике также фиксируется высокий уровень тревожности и депрессивной симптоматики, особенно среди обучающихся профильных специальностей с высокой когнитивной нагрузкой [8]. Это создает ситуацию выраженной психоэмоциональной гетерогенности учебной группы, когда в одной аудитории находятся студенты с диаметрально противоположными адаптационными ресурсами.

Анализ научной литературы позволяет констатировать глобальный характер проблемы ухудшения психического здоровья молодежи. Исследования на европейской выборке указывают на психосоциальные факторы как ключевые детерминанты нарушения адаптации [13]. Данные отечественных скрининговых исследований подтверждают наличие высокого уровня психоэмоционального напряжения и деструктивных состояний у значительной части обучающихся [1]. Ситуация осложняется тем, что образовательный процесс сам по себе выступает мощным стрессогенным фактором, провоцирующим переход напряжения в предболезненные и патологические формы [4]. Нарушение психологического здоровья, являющегося базисом адаптации, неизбежно ведет к снижению академической успеваемости и отсеву студентов [6]. Хотя и не часто, но встречаются и более трагичные варианты дезадаптации обучающихся, проявляющиеся в ауто-(самоповреждения, суицидальные попытки) и гетеродеструктивном поведении.

Существенным барьером для выстраивания эффективного взаимодействия является стигматизация. Психические расстройства часто воспринимаются обществом не как медицинская проблема, а как вопрос социальной справедливости [11]. В вузовской среде феномен «стигмы здоровья» формирует дефицит дове-

рия: студент скрывает свое состояние, опасаясь предвзятости, а преподаватель интерпретирует симптомы (социальную замкнутость, импульсивность) как нарушение дисциплины или отсутствие мотивации [12]. Особую сложность представляет дестигматизация пограничных расстройств личности, требующая от педагога проявления «культурной скромности» и понимания механизмов эмоциональной нестабильности [14].

Центральным противоречием, инициирующим данное исследование, является конфликт между объективной реальностью психоэмоционального статуса студентов и методической неготовностью преподавательского состава к работе в подобных условиях. Академическое сообщество медленно адаптируется к новой критической парадигме нейроразнообразия [15]. Основной дефицит наблюдается не в предметных знаниях, а в отсутствии навыков «первой психологической помощи» и умении дифференцировать педагогическую ситуацию от клинической [10]. Усугубляет проблему состояние самого профессорско-преподавательского состава: распространенность профессионального выгорания среди сотрудников университетов снижает их эмпатический ресурс [16]. Находясь в состоянии хронического стресса, педагог часто реагирует на «сложного» студента конфронтацией или отстранением.

С клинико-педагогической точки зрения преподаватель вынужден работать с контингентом, у которого часто отсутствуют грубые психотические нарушения, но широко представлены аффективные расстройства и личностные дисфункции, критически влияющие на память, внимание и волю. Таким образом, назрела необходимость четкой демаркации компетенций: преподаватель не должен подменять врача в части диагностики и лечения, но обязан владеть методами распознавания дезадаптации для правильной маршрутизации студентов.

Цель данной статьи – на основе теоретического анализа и рефлексии практического опыта обосновать направления формирования компетентности преподавателя вуза, необходимые для эффективного и безопасного взаимодействия со студентами в условиях психоэмоциональной гетерогенности студенческого сообщества.

Материалы и методы исследований

Методологическую основу исследования составил феноменологический подход, позволивший рассмотреть образовательный процесс как пространство непосредственного взаимодействия субъектов с различной психоэмоциональной организацией. Ключевым инструментом сбора и интерпретации эмпирического материала выступил метод включенного наблюдения в условиях реальной вузовской среды, реализованный на протяжении более, чем 20-летнего периода научно-педагогической деятельности автора.

Специфика авторской позиции, интегрирующая компетенции преподавателя вуза и врача-психиатра, обеспечила возможность двойной рефлексии (клинико-педагогический анализ). Данный подход позволил верифицировать типичные трудности преподавателей не через призму медицинской диагностики, которая недоступна и юридически неправомерна для педагога, а через выявление и систематизацию коммуникативно-поведенческих барьеров.

В ходе ретроспективного анализа и моделирования типовых интеракций «преподаватель – студент группы риска» были зафиксированы устойчивые паттерны дезадаптивного поведения. Для целей педагогического исследования клинические проявления трансформировались в следующие категории психолого-педагогического дефицита.

1. Нарушения эмоционально-волевой регуляции. Клинические проявления, наблюдаемые как неадекватные аффективные реакции (агрессия в ответ на объективное оценивание, эйфория, дисфория), в рамках исследования интерпретировались как эмоциональная лабильность и низкая фрустрационная толерантность. Данные состояния характеризуются неспособностью обучающегося конструктивно справляться с учебным стрессом.

2. Коммуникативно-когнитивные дисфункции. Поведенческие паттерны, выражающиеся в отказе от публичных выступлений, избегании зрительного контакта или полной изоляции от группы, квалифицировались как коммуникативная ригидность и ситуативная социальная тревожность. В эту же категорию отнесены случаи несоблюдения такта в общении и нарушения субординации, рассматриваемые нами как дефицит социальной перцепции (непонимание контекста общения и личных границ).

3. Деструктивные формы самовыражения. Наблюдаемые феномены аутоагрессивного поведения (самоповреждения, демонстративное пренебрежение здоровьем) анализировались как проявления экстернализации внутреннего конфликта, создающие в учебной группе атмосферу психологической небезопасности и вызывающие профессиональную растерянность педагога.

Метод моделирования педагогических ситуаций позволил выделить зоны «образовательного сбоя» – моменты, когда стандартный дидактический инструментарий (требование дисциплины, публичный опрос, груп-

повая работа) перестает быть эффективным и требует модификации с учетом психоэмоционального статуса студента.

Результаты и обсуждения

Анализ педагогической практики в условиях нарастающей психоэмоциональной гетерогенности студенческих групп позволил систематизировать типичные варианты дезадаптивного поведения обучающихся. Исследование демонстрирует, что традиционный дидактический и воспитательный инструментарий, рассчитанный на нормативную группу, оказывается малоэффективным при столкновении с клинически обусловленными барьерами обучения.

Нами были выделены три ключевых кластера поведенческих реакций студентов «серой зоны».

1. Проблемы с саморегуляцией эмоций и поведения и толерантности к фрустрации

В процессе включенного наблюдения мы наблюдали проявления открытой вербальной агрессии, которые были стандартными учебными ситуациями: когда преподаватель отмечал недостатки в выполненных студентом заданиях или выставял оценку с учетом этого. Те преподаватели, которые не трактовали такие реакции студентов, как психопатологические, объясняли такие проявления невоспитанностью, неуважением к педагогу и нормам поведения, зачастую - ленью. Комментарии такого поведения с такой позиции усиливали негативные эмоциональные реакции, накаляли конфликт. Трактовка рассмотренных проблем с включением клинических позиций говорит только о проблемах с возможностью контролировать эмоции и адекватно регулировать поведение. Причиной этого являются болезненные процессы в сфере контроля соответствующих сфер психики.

2. Проблемы коммуникации студента с преподавателем и учебной группой.

Вызывают затруднения ситуации, когда студент отказывается отвечать перед группой, молчит, когда преподаватель задает ему вопросы. Рассмотрение этих особенностей с клинической точки зрения показывает наличие личностной тревожности и элементов расстройств аутистического спектра. В таком случае у преподавателя есть такие варианты, как жесткое требование выполнения стандартов или адаптация к индивидуальным особенностям студента, что вызывает понятное возмущение других студентов. Решение этой проблемы состоит в большей коммуникативной гибкости преподавателя, индивидуальном подборе вариантов ответов.

3. Проявления самоповреждающего поведения, нестабильность эмоций и нарушения межличностных границ.

Непростой является категория студентов, которые проявляют признаки несуицидального самоповреждающего поведения, поскольку это является признаком серьезного внутреннего напряжения болезненной природы. Физическая боль кратковременно уменьшает его, не устраняя болезненную психопатологическую почву. Кроме того, проявления эмоционального неравновесия от безудержной веселости до апатии и глубокой тоски являются прогностически неблагоприятными в плане суицидального риска. Студенты, не умеющие соблюдать межличностные границы, нарушают рабочую обстановку в учебной группе или на потоке, могут вызывать отрицательные эмоции и агрессию в коллективе, что препятствует учебному процессу. и дезорганизуют работу всей учебной группы, индуцируя тревогу и агрессию у других участников образовательного процесса.

Анализ на основе проведения исследования путем включенного наблюдения позволил нам выделить такое направление подготовки преподавателя вуза, как формирование клинко-патопсихологических компетенций для распознавания природы неблагоприятных проявлений поведения, эмоциональной и коммуникативной сфер студентов. Это подразумевает способность к ранней идентификации маркеров неблагополучия – умение отличить ситуативную лень от симптомов депрессии или волевого снижения. Кроме того, критически важными становятся навыки коммуникативной безопасности (деэскалации) и алгоритмизация действий в кризисных ситуациях.

Эффективным инструментом решения данной задачи является внедрение специализированных образовательных модулей для научно-педагогических работников. Разработанная нами программа повышения квалификации «Основы психиатрии и профилактики суицидального поведения» направлена на преодоление стигматизирующих установок, освоение методов первичной превенции суицидальных рисков и формирование клинических (психиатрических) компетенций педагога.

Регламент действий педагогического работника в условиях острого изменения психического статуса обучающегося

Практическая имплементация клинко-педагогического подхода требует, прежде всего, четкого нормативно-правового обоснования. Следует подчеркнуть, что согласно Закону РФ от 02.07.1992 № 3185-1 «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании», педагогический работник не наделен

полномочиями проводить психиатрическое освидетельствование или квалифицировать состояние обучающегося как патологическое. Однако профессиональный долг преподавателя включает обязанность по обеспечению безопасности образовательной среды. В связи с этим нами разработан протокол педагогического реагирования, дифференцированный по критерию «наличие непосредственной опасности для себя или окружающих», что коррелирует с положениями статьи 29 (пункт «а»)) указанного Закона.

В ситуации, когда поведение студента носит характер непосредственной угрозы (физическая агрессия, использование предметов в качестве оружия, активные действия по самоповреждению или суицидальные попытки «здесь и сейчас»), действия преподавателя выходят за рамки традиционной педагогической этики и переходят в плоскость обеспечения безопасности жизнедеятельности. Приоритетом в данном случае становится не воспитательное воздействие, а немедленная эвакуация остальных обучающихся из зоны риска. Педагогу предписывается строго соблюдать физическое дистанцирование, исключая попытки тактильного контакта или самостоятельного разоружения студента во избежание провокации нападения. Ключевым действием является экстренный вызов специализированных служб (охраны вуза, полиции, единой службы спасения, скорой психиатрической помощи) с сообщением объективных фактов поведения без попыток самостоятельной интерпретации состояния с медицинской диагностикой.

Качественно иная тактика требуется при возникновении острых дезорганизирующих состояний, не сопряженных с агрессией (ступор, истерические реакции, нелепые высказывания, галлюцинаторное поведение). Поскольку прямая угроза окружающим отсутствует, алгоритм действий базируется на принципах добровольности и коммуникативной деэскалации. Педагогу запрещено вступать в полемику с бредовыми утверждениями студента, пытаться его разубедить или иронизировать над ситуацией, так как это может спровоцировать аффективный взрыв.

Наиболее эффективной стратегией выступает «коммуникативная амортизация», предполагающая использование спокойного, монотонного голоса и коротких, директивных, но вежливых инструкций (например, просьба сесть или выйти в коридор). Целесообразно предложить обучающемуся в добровольном порядке покинуть аудиторию в сопровождении сотрудника вуза, что позволит снизить сенсорную нагрузку и обеспечить изоляцию от социальных стимулов. Завершающим этапом данного алгоритма является соблюдение строгой конфиденциальности: этика взаимодействия требует исключить обсуждение состояния студента с учебной группой после инцидента, предотвращая тем самым вторичную стигматизацию.

Выводы

Проведенное теоретико-эмпирическое исследование позволяет констатировать, что психоэмоциональная гетерогенность студенческих групп является объективной реальностью современного высшего образования, требующей системного пересмотра методических подходов к педагогическому взаимодействию.

1. Установлено, что традиционная педагогическая парадигма, рассматривающая поведенческие девиации (агрессию, отказ от коммуникации, апатию) исключительно через призму дисциплинарной ответственности, оказывается неэффективной в работе со студентами «серой зоны» (не имеющими статуса ОВЗ, но находящимися в пограничных или дезадаптивных состояниях). Такая стратегия ведет к стигматизации обучающихся и профессиональному выгоранию преподавателей.

2. Доказана необходимость расширения профессионального профиля современного преподавателя вуза за счет включения компетенций из области клинической психологии и психиатрии. Речь идет не о подмене врачебных функций, а о формировании навыка функциональной диагностики образовательных барьеров и владения методами коммуникативной деэскалации.

3. Разработанный и теоретически обоснованный алгоритм педагогических действий в ситуациях острого изменения психического статуса обучающегося, дифференцированный по критерию непосредственной опасности, является необходимым инструментом обеспечения безопасности образовательной среды.

4. Внедрение в систему повышения квалификации научно-педагогических кадров специализированных модулей, таких как программа «Основы психиатрии и профилактики суицидального поведения», выступает ключевым условием реализации принципов подлинной инклюзии. Повышение «психиатрической грамотности» преподавательского состава позволяет минимизировать риски витальных исходов (суицидов) и трансформировать образовательный процесс из стрессогенного фактора в пространство психосоциальной поддержки и профессионального становления личности.

Таким образом, методическая готовность преподавателя к работе в условиях психоэмоциональной неоднородности группы является не факультативным навыком, а базовым требованием к профессиональной пригодности в условиях современной высшей школы.

Список источников

1. Агапов М.А., Скалин Ю.Е., Бочарова Н.Н. Скрининговая диагностика психоэмоционального состояния обучающихся в системе высшего образования // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2023. № 1. С. 90 – 102.
2. Волкова Е.Н., Гаврилова Ю.В. Историческая ретроспектива о психологическом здоровье // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87-3. С. 357 – 360.
3. Дербенева Г.В. Организация психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации студентов с инвалидностью в образовательной среде педагогического вуза Электронный ресурс // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/87PDMN623.pdf> (дата обращения: 26.05.2025).
4. Епишкин И.В., Виноградов М.А., Пилюгин В.А., Семенов Д.С. Исследование психоэмоционального напряжения студентов в условиях образовательного процесса // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2023. № 1. С. 13 – 25.
5. Жигинас Н.В. Теоретические и научно-практические подходы к решению проблемы дезадаптации // Вестник ТГПУ. 2010. № 5. С. 119 – 122.
6. Мамина В.П., Бусурина Л.Ю., Кубекова А.С. Психологическое здоровье как фактор социально-психологической адаптации у студентов медицинского университета // Казанский педагогический журнал. 2022. № 4 (153). С. 224 – 230.
7. Мантрова А.В., Федотенко И.Л. Социально-психологическая адаптация в вузе студентов-участников СВО // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2025. № 10 (248). С. 188 – 195.
8. Маслова Н.Н., Зайцева В.М., Ковалева Э.А. Исследование показателей выраженности тревожности и депрессии у студентов-медиков // Смоленский медицинский альманах. 2015. № 2. С. 92 – 96.
9. Разживина М.И. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2022. № 4 (39). С. 415 – 421.
10. Родина Л.И. Готовность преподавателя вуза к взаимодействию с обучающимися разных нозологий // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2022. № 2. С. 75 – 84.
11. Corrigan P.W., Watson A.C., Byrne P., Davis K.E. Mental illness stigma: problem of public health or social justice? // Social Work. 2005. Vol. 50. No. 4. P. 363 – 368. DOI: 10.1093/SW/50.4.363.
12. Herrera S.N. Stigma of health // Stigma and Health. 2023. Vol. 8. No. 1. P. 31 – 39. DOI: 10.1037/SAH0000379.
13. Kholmogorova A. Psycho-social factors of students' mental health // XVI European Congress of Psychology. 2019. Vol. I. 355 p.
14. Ma R., Else-Quest N.M. Destigmatizing borderline personality disorder through social justice and intersectional cultural humility: how researchers can construct and deconstruct stigma // Feminism & Psychology. 2025. Vol. 35. No. 1. P. 3 – 21. DOI: 10.1177/09593535241278213.
15. Martin N. Practising Science // Neurodiversity Studies: A New Critical Paradigm. S. l.: Routledge, 2020.
16. Morrish L. Pressure Vessels: The epidemic of poor mental health among higher education staff. Oxford: Higher Education Policy Institute, 2019.
17. Zivin K., Eisenberg D., Gollust S.E., Golberstein E. Persistence of mental health problems and needs in a college student population // Journal of Affective Disorders. 2009. Vol. 117. No. 3. P. 180 – 185.

References

1. Agapov M.A., Skalin Yu.E., Bocharova N.N. Screening diagnostics of the psychoemotional state of students in the higher education system. Bulletin of the Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, pedagogy, psychology. 2023. No. 1. P. 90 – 102.
2. Volkova E.N., Gavrilova Yu.V. Historical retrospective on psychological health. Problems of modern pedagogical education. 2025. No. 87-3. P. 357 – 360.
3. Derbeneva G.V. Organization of psychological and pedagogical support for the adaptation process of students with disabilities in the educational environment of a pedagogical university. Electronic resource. World of science. Pedagogy and psychology. 2023. No. 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/87PDMN623.pdf> (accessed: 26.05.2025).
4. Epishkin I.V., Vinogradov M.A., Pilyugin V.A., Semenov D.S. Study of students' psychoemotional stress in the educational process. Actual problems of pedagogy and psychology. 2023. No. 1. P. 13 – 25.

5. Zhiginas N.V. Theoretical and scientific-practical approaches to solving the problem of maladaptation. Bulletin of TSPU. 2010. No. 5. P. 119 – 122.
6. Mamina V.P., Busurina L.Yu., Kubekova A.S. Psychological Health as a Factor in Social and Psychological Adaptation of Medical University Students. Kazan Pedagogical Journal. 2022. No. 4 (153). P. 224 – 230.
7. Mantrova A.V., Fedotenko I.L. Social and Psychological Adaptation of Students Participating in the Secondary Military Military Educational Institution. Scientific Notes of P.F. Lesgaft University. 2025. No. 10 (248). P. 188 – 195.
8. Maslova N.N., Zaitseva V.M., Kovaleva E.A. A Study of Indicators of Anxiety and Depression Severity in Medical Students. Smolensk Medical Almanac. 2015. No. 2. P. 92 – 96.
9. Razhivina M.I. Psychological and pedagogical support for students with autism spectrum disorders. Personality in a changing world: health, adaptation, development. 2022. No. 4 (39). P. 415 – 421.
10. Rodina L.I. University teacher's readiness to interact with students with different nosologies. Bulletin of Samara University. History, pedagogy, philology. 2022. No. 2. P. 75 – 84.
11. Corrigan P.W., Watson A.C., Byrne P., Davis K.E. Mental illness stigma: problem of public health or social justice? Social Work. 2005. Vol. 50. No. 4. P. 363 – 368. DOI: 10.1093/SW/50.4.363.
12. Herrera S.N. Stigma of health. Stigma and Health. 2023. Vol. 8. No. 1. P. 31 – 39. DOI: 10.1037/SAH0000379.
13. Kholmogorova A. Psycho-social factors of students' mental health. XVI European Congress of Psychology. 2019. Vol. 1. 355 p.
14. Ma R., Else-Quest N.M. Destigmatizing borderline personality disorder through social justice and intersectional cultural humility: how researchers can construct and deconstruct stigma. Feminism & Psychology. 2025. Vol. 35. No. 1. P. 3 – 21. DOI: 10.1177/09593535241278213.
15. Martin N. Practicing Science. Neurodiversity Studies: A New Critical Paradigm. S. l.: Routledge, 2020.
16. Morrish L. Pressure Vessels: The epidemic of poor mental health among higher education staff. Oxford: Higher Education Policy Institute, 2019.
17. Zivin K., Eisenberg D., Gollust S.E., Golberstein E. Persistence of mental health problems and needs in a college student population. Journal of Affective Disorders. 2009. Vol. 117. No. 3. P. 180 – 185.

Информация об авторах

Александрова Н.В., кандидат медицинских наук, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского»

© Александрова Н.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / *Original article*

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (педагогические науки)

УДК 373.1

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-13-18

Стратегия поэтапной интеграции медиаобразования в школьную программу

¹ Артёмов А.Н.,

¹ НИУ ВШЭ

Аннотация: в условиях стремительной цифровизации коммуникационных сред медиаобразование трансформируется из локального педагогического компонента в системообразующий фактор современной образовательной экосистемы. Целью настоящего исследования выступает разработка и теоретико-эмпирическое обоснование поэтапной модели интеграции медиаобразования в общеобразовательный процесс, направленной на преодоление нормативной и методической фрагментарности, а также обеспечение непрерывности формирования медиаграмотности. В ходе работы решаются задачи диагностики текущего состояния отечественной системы медиаобразования, критической адаптации международного опыта и проектирования нормативных, кадровых и инфраструктурных механизмов внедрения. Методологический аппарат базируется на системно-структурном моделировании, сравнительно-сопоставительном анализе и педагогическом проектировании. Практическая значимость работы определяется возможностью применения разработанной пятиэтапной стратегии профильными ведомствами для актуализации федеральных стандартов, создания профильных учебно-методических объединений и масштабирования региональных программ подготовки педагогов. Предложенная модель междисциплинарной интеграции обеспечивает институциональную устойчивость и тиражируемость, формируя основу для развития цифровой культуры и медиаграмотности современной молодежи.

Ключевые слова: медиаобразование, медиаграмотность, интегративный подход, цифровая трансформация образования, медиапедагогика, стратегия интеграции, общее образование

Для цитирования: Артёмов А.Н. Стратегия поэтапной интеграции медиаобразования в школьную программу // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 13 – 18. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-13-18

Поступила в редакцию: 13 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 12 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

A phased strategy for integrating media education into the school curriculum

¹ Artemov A.N.,

¹ National Research University Higher School of Economics

Abstract: against the backdrop of rapid digitization of communication environments, media education is evolving from an isolated pedagogical component into a systemic cornerstone of the modern educational ecosystem. This study aims to develop and theoretically-empirically substantiate a phased model for integrating media education into general schooling, designed to overcome normative and methodological fragmentation while ensuring the continuity of media literacy development. The research addresses diagnostic challenges in current domestic media education practices, critically adapts international frameworks, and designs coherent regulatory, human resource, and infrastructural implementation mechanisms. The methodological framework relies on systemic-structural modeling, comparative analysis, and pedagogical design. The practical significance of the study is evidenced by the applicability of the proposed five-stage strategy to specialized agencies for updating federal educational standards, establishing subject-specific methodological associations, and scaling regional teacher training programs. The proposed

interdisciplinary integration model ensures institutional resilience and scalability, forming a foundation for advancing digital culture and media literacy among contemporary youth.

Keywords: media education, media literacy, integrative approach, digital transformation of education, media pedagogy, integration strategy, general education

For citation: Artemov A.N. A phased strategy for integrating media education into the school curriculum. Pedagogical Education. 2026. 7 (6). P. 13 – 18. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-13-18

The article was submitted: February 13, 2026; Approved after reviewing: March 12, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Трансформация информационного ландшафта, обусловленная цифровизацией коммуникационных сред и алгоритмизацией контента, актуализирует медиаобразование как системообразующий компонент современной педагогики. В то же время сегодня можно констатировать, что в практическом ключе самой нерешенной проблемой медиаобразования в стране остается отсутствие надлежащего нормативно-правового и организационно-методического обеспечения его развития, а также отсутствие системности, преемственности, доступности и практической направленности на всех ступенях общего образования [2].

В условиях, когда медиасреда выступает не только инструментом трансляции знаний, но и фактором формирования когнитивных стратегий, ценностных ориентаций и поведенческих паттернов обучающихся, стихийное или фрагментарное внедрение медиаграмотности утрачивает образовательную целесообразность. Необходима разработка унифицированной, эмпирически обоснованной модели поэтапной интеграции, сопряженной с нормативно-правовыми рамками, психолого-педагогическими закономерностями возрастного развития и инфраструктурными возможностями образовательных организаций в разных регионах России.

Целью настоящего исследования выступает разработка и теоретико-эмпирическое обоснование поэтапной модели интеграции медиаобразования в общеобразовательный процесс. Разработанная модель может послужить теоретико-методологическим фундаментом для проектирования непрерывных медиаобразовательных траекторий, преодолевая концептуальный разрыв между нормативными предписаниями и реальной педагогической практикой.

Научная новизна работы состоит в том, что в отличие от существующих практик, ориентированных преимущественно на формирование инструментальных цифровых навыков, предложенный подход вводит принцип критического осмысления контента и дифференциации когнитивных нагрузок по ступеням обучения, а также впервые системно синтезирует нормативно-правовые, возрастно-психологические и инфраструктурные параметры реализации, что позволяет преодолеть проблемы стихийности и фрагментарности российского медиаобразования. Теоретические положения могут лечь в основу разработки валидных диагностических инструментов, региональных программ методической поддержки педагогов и федеральных нормативно-методических документов в области цифрового образования.

Материалы и методы исследований

В ходе исследования был применен комплекс теоретических и эмпирических методов, обеспечивающий всесторонний анализ проблематики интеграции медиаобразовательного компонента в школьную программу. К теоретическим методам можно отнести проведенный анализ научной литературы: монографий, статей в рецензируемых журналах, диссертационных исследований по проблематике медиаобразования, цифровой педагогики и медиаграмотности за период 2010–2026 гг. (более 100 источников, включая работы А.В. Шарикова, А.В. Федорова, И.В. Жилавской, Е.Л. Вартановой, Л.С. Зазнобиной, а также зарубежных исследователей Д. Бакингема, Л. Мастермана, Г. Солдатовой).

Также в ходе исследования был применен метод системно-структурного моделирования поэтапной интеграции медиаобразовательного компонента как теоретического конструкта, отражающего нормативно-правовые, возрастно-психологические и инфраструктурные параметры образовательного процесса. Инструментарий аналитико-эмпирических методов включил в себя метод сравнительно-сопоставительного анализа международных практик и нормативно-документального изучения. Оценка концептуальной валидности модели проводилась по критериям: системность и преемственность образовательных траекторий, уровень развития критического мышления и медиаперцепции, степень инфраструктурной и кадровой готовности. Метод педагогического проектирования применялся с фиксацией логических взаимосвязей меж-

ду целевыми установками каждого этапа стратегии, ресурсным обеспечением и ожидаемыми образовательными результатами. Разработанные структурно-функциональные схемы анализировались с использованием указанной выше схемы медиапедагогических компетенций.

Результаты применения указанного методологического арсенала позволили выявить и систематизировать ключевые закономерности функционирования современных медиаобразовательных практик, что обусловило необходимость перехода к рассмотрению интегративного подхода как методологической основы формирования непрерывной медиаобразовательной системы.

Результаты и обсуждения

В основу исследования положена предпосылка о том, что ключевыми параметрами эффективной стратегии интеграции выступают системность, преемственность, вариативность и практико-ориентированный характер формирования медиакомпетенций. Основой для этой стратегии должен стать тщательный анализ и адаптация передового опыта мировых лидеров в этой сфере, таких как Финляндия и Канада. Финская модель является ярким примером интегрированного, междисциплинарного подхода, в котором медиаграмотность не выделяется в отдельный предмет, но является обязательным элементом преподавания родного языка, истории, искусства и естественных наук. Финские школьники учатся анализировать медиатексты с точки зрения их целей и предпосылок автора, используемых методик описания и воздействия в контексте конкретных тем учебных дисциплин. Канадский опыт делает акцент на связи медиаграмотности с гражданским воспитанием и социальной ответственностью [10]. Программы здесь нацелены на понимание медиа как инструмента формирования общественного мнения, анализа репрезентации различных социальных групп и событий, а также развития критического мышления для активного участия в жизни цифрового общества. Этот аспект крайне важен для России, где информационное пространство стало полем острых смысловых битв [7].

Российская система, с ее предметным делением и традицией метапредметности, готова к восприятию синтетической модели финской методической интеграции и канадской гражданской направленности, но с учетом национальной специфики: культурного контекста, особенностей российского медиаландшафта, структуры системы образования и приоритетов государственной политики в сфере информационной безопасности и патриотического воспитания. Требуется создание междисциплинарного дискурса, консолидирующего профессионально-педагогическое сообщество, представителей власти и индустрии по вопросам реализации национальной политики и законодательства вокруг проблематики реализации государственной стратегии развития информационного общества, креативной экономики и технологического суверенитета, а также разработка целостной стратегии поэтапной интеграции медиаобразовательных компонентов в школьную программу [9].

Стратегический этап. Первоочередная задача предлагаемой стратегии – анализ текущего состояния школьного медиаобразования в России, включающий проведение диагностики уровня медиаграмотности учащихся [6], определение проблем и потребностей педагогов в области медиаобразования, инвентаризация имеющихся материально-технических ресурсов (компьютеры, программное обеспечение, оборудование для записи/монтажа) [8]. Исходя из полученных в ходе анализа результатов, необходимо проработать конкретные предложения по системному реформированию на государственном уровне, выстроенные в логическую последовательность – дорожную карту [11].

Нормативно-методический этап. Ключевой задачей на данном этапе становится разработка нормативно-методической базы – создание и утверждение «Концепции развития медиаобразования в Российской Федерации», которая должна определить медиаграмотность как стратегический национальный приоритет, задать цели, задачи, содержание, ожидаемые результаты и основные направления развития на среднесрочную перспективу (5-10 лет). Также на данном этапе необходима разработка внутренних положений о школьном медиацентре, составление учебно-методических рекомендаций для учителей по интеграции медиаобразовательных элементов в предметы и обновление ФГОС с четким прописыванием метапредметных результатов, связанных с критическим восприятием и созданием информации. Параллельно должно быть создано федеральное учебно-методическое объединение (ФУМО) по медиаобразованию, которое займется разработкой и экспертизой образовательных программ, учебников, цифровых ресурсов и контрольно-измерительных материалов [3].

Кадровый и инфраструктурный этап. Ключевым ресурсным условием реализации данной стратегии выступает профессиональное развитие педагогических кадров в области медиапедагогики [4]. Учитывая выявленный дефицит методической и кадровой поддержки [5], стратегия предполагает масштабную систему повышения квалификации, включающую курсы переподготовки, методические стажировки и разработку

открытых образовательных ресурсов, а также включение медиакомпетенций в профессиональный стандарт «Педагог». Наличие у преподавателей профессиональных компетенций в области медиа напрямую коррелирует с эффективностью внедрения медиаобразовательного компонента и, как следствие, с уровнем медиаграмотности учащихся [1]. На основании стратегии ключевым звеном должно стать создание в регионах сети ресурсных центров компетенций и методической поддержки для проведения очных мероприятий и обмена опытом с другими образовательными организациями.

Одновременно требуется и целевая программа оснащения школ необходимой материально-технической базой, направленная на создание современных медиацентров, и включающая в себя организацию пространства, приобретение оборудования и программного обеспечения для творческих проектов (компьютеры, видеокамеры, микрофоны, программы для монтажа и графического дизайна), обеспечение доступа к интернету и образовательным онлайн-платформам.

Этап внедрения. Главная цель ключевого этапа предлагаемой стратегии - начать практическую реализацию ее элементов и обеспечить постепенное вовлечение всех участников образовательного процесса. Внедрение должно осуществляться по трем ключевым направлениям.

Первое – через введение автономных факультативного курса «Цифровая культура и безопасность» для учащихся 5–9 классов и элективного курса «Основы цифровой и медиаграмотности» для учащихся 10–11 классов, ориентированных на профильные направления (гуманитарный, социально-экономический, естественно-научный), использование проверенных программ и учебно-методических пособий, адаптированных под возрастные особенности.

Второе – через интеграцию в учебные предметы общего цикла. В рамках начальной школы (1–4 классы) это может быть использование медиа (иллюстрации, короткие видеофрагменты) для иллюстрации учебного материала, развитие навыков работы с информацией (окружающий мир, литературное чтение), формирование элементарных навыков цифровой гигиены. В рамках средней школы (5–9 классы) интеграция может проходить через анализ текстов/изображений (литература, история), проекты с использованием медиа (ИЗО, технология), основы цифровой безопасности (ОБЖ, ИКТ), формирование умений критически оценивать информацию. В старшей школе (10–11 классы) медиакомпонент может реализовываться через глубокий анализ сложных медиатекстов, связь с профилем обучения (литература, история, обществознание, информатика), подготовка к экзаменам, включающая анализ и верификацию источников информации.

Третье – через внеурочную деятельность, такую как создание школьной медиаредакции (газета, сайт, видеоканал, радио) для практической и креативной деятельности учащихся, проведение регулярных мероприятий, участие в городских/региональных/всероссийских медиафестивалях и конкурсах.

Сквозной характер и последовательное включение медиакомпонента в учебный процесс, реализуемое как через элективные курсы и модули, так и посредством предметной интеграции в содержание гуманитарных и естественно-научных дисциплин, демонстрирует универсальный характер медиакомпетенций и их прикладную значимость в различных контекстах. Подобная организационная модель поэтапной интеграции на всех ступенях школьного образования, описанный в рамках стратегии, способствует повышению учебной мотивации и формирует образовательную среду, ориентированную на непрерывное развитие медиакультуры обучающихся.

Этап мониторинга и совершенствования (постоянный процесс). Цель заключительного этапа – обеспечить устойчивое развитие медиаобразования и совершенствование методик и форм работы на основе анализа полученных результатов. Мониторинг включает в себя оценку эффективности данной стратегии через проведение регулярной диагностики уровня медиаграмотности учащихся (в виде тестирования раз в четверть), проведение опросов учащихся, учителей, родителей для получения обратной связи и анализ результатов участия учащихся в профильных конкурсах и проектах.

На основе полученных в ходе мониторинга результатов будет необходимо внесение изменений в программу, обновление материально-технической базы и цифровых ресурсов, расширение форм и методов (например, геймификация, использование VR/AR технологий, цифровое повествование/сторителлинг), а также постоянное повышение квалификации педагогов (в том числе через участие в сетевых проектах и обмен опытом с другими образовательными организациями) и привлечение внешних экспертов для проведения мастер-классов, лекций, консультаций.

Выводы

Реализация подобной модели поэтапной интеграции позволяет не только повысить уровень медиаграмотности учащихся, но и заложить основы устойчивой, непрерывной и преемственной системы медиаобра-

зования, способной адаптироваться к вызовам цифровой эпохи и выполнять свою ключевую миссию – формирование свободной, ответственной и критически мыслящей личности.

Предложенная пятиэтапная стратегия интеграции трансформирует медиаобразование из локального или факультативного компонента в сквозной элемент образовательной экосистемы. В отличие от существующих подходов, фокусирующихся преимущественно на инструментальной цифровой грамотности, предложенная архитектура вводит приоритет критико-аналитического осмысления медиаконтента и обеспечивает непрерывность формирования медиакомпетенций через междисциплинарную интеграцию, проектную деятельность и внеурочные практики.

Сформулированные положения расширяют понятийный аппарат медиапедагогики, задают вектор преодоления концептуального разрыва между стратегическими установками цифровой трансформации и реальной педагогической практикой, а также формируют основания для проектирования непрерывных медиаобразовательных траекторий. Разработанные механизмы нормативно-методического обеспечения (включая актуализацию ФГОС, создание ФУМО по медиаобразованию и разработку профильной Концепции), алгоритмы сетевого повышения квалификации педагогов, инфраструктурные стандарты школьных медиацентров и процедуры непрерывного мониторинга создают готовый инструментарий для органов управления образованием и педагогических коллективов. Модель демонстрирует потенциал тиражирования без дополнительных ресурсных издержек за счет синхронизации с действующими программами развития креативных индустрий и цифровой образовательной среды.

Список источников

1. Абдурашидова З.А., Корнилова Л.Л. Медиаобразование в контексте развития креативных индустрий: вызовы и перспективы // Цифровая журналистика: технологии, смыслы и особенности творческой деятельности. Екатеринбург, 2025. С. 221 – 227.
2. Демидов А.А. Медиаобразование: идеологические и правовые аспекты // Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций: материалы II международной научной конференции. Таганрог, 15 октября 2020 г.: сборник статей / отв. ред. И.В. Чельшева. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2020. С. 319 – 336.
3. Дубовер Д.А. Формирование культуры осознанного медиаповедения студентов в условиях образования полного дня // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2026. № 3 (март). С. 154 – 168.
4. Жилавская И.В. Медиаобразование в условиях цифровой трансформации: методологические аспекты // Педагогика. 2022. № 8. С. 89 – 96.
5. Жилавская И.В. Продвижение медийно-информационной грамотности в высшем образовании стран СНГ: опыт одного исследования // Медийно-информационная грамотность в цифровом мире: как научить учителей: сборник статей / ред.: Ю.Ю. Черный, Т.А. Мурована. Москва: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, Программа ЮНЕСКО «Информация для всех», 2021. С. 37 – 43.
6. Казаченок В.В., Русаков А.А., Кобылинская Н.Н. Оценивание медиаграмотности и медиакомпетентности // Электронный научно-методический журнал «Педагогика информатики». 2022. № 1-2. С. 167 – 174.
7. Лисицкая Л.Г., Молчанова М.М. Медиаобразование в России: история и перспективы // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-2. С. 123 – 126.
8. Микляев Д.А. Исследование уровня медиаграмотности старшеклассников // Молодой исследователь Дона. 2023. № 2 (41). С. 99 – 106.
9. Оганнисян Л.А., Мищенко Ю.А. Инновационные педагогические технологии в современной школе // Таврический научный обозреватель. 2015. № 3-1. С. 124 – 127.
10. Федоров А.В. Состояние медиаобразования в мире: мнения экспертов // Медиаобразование. 2007. № 1. С. 44 – 82.
11. Федотова Н.Н. Глобализация и образование // Философские науки. 2012. № 4. С. 115 – 143.

References

1. Abdurashidova Z.A., Kornilova L.L. Media education in the context of creative industries development: challenges and prospects. Digital journalism: technologies, meanings and features of creative activity. Ekaterinburg, 2025. P. 221 – 227.
2. Demidov A.A. Media education: ideological and legal aspects. The current state of media education in Russia in the context of global trends: proceedings of the II international scientific conference. Taganrog, October 15, 2020: collection of articles. Ed. Moscow; Berlin: Direct-Media, 2020. P. 319 – 336.

3. Dubover D.A. Formation of a culture of conscious media behavior of students in the context of full-time education. Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2026. No. 3 (March). P. 154 – 168.
4. Zhilavskaya I.V. Media Education in the Context of Digital Transformation: Methodological Aspects. Pedagogy. 2022. No. 8. P. 89 – 96.
5. Zhilavskaya I.V. Promoting Media and Information Literacy in Higher Education of the CIS Countries: The Experience of One Study. Media and Information Literacy in the Digital World: How to Teach Teachers: A Collection of Articles. Ed.: Yu.Yu. Cherny, T.A. Murovana. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, UNESCO Information for All Program, 2021. P. 37 – 43.
6. Kazachenok V.V., Rusakov A.A., Kobylinskaya N.N. Assessing Media Literacy and Media Competence. Electronic Scientific and Methodological Journal "Pedagogy of Informatics". 2022. No. 1-2. P. 167 – 174.
7. Lisitskaya L.G., Molchanova M.M. Media Education in Russia: History and Prospects. Problems of Modern Pedagogical Education. 2021. No. 70-2. P. 123 – 126.
8. Miklyaev D.A. Study of the Level of Media Literacy of High School Students. Young Researcher of the Don. 2023. No. 2 (41). P. 99 – 106.
9. Oganisyan L.A., Mishchenko Yu.A. Innovative Pedagogical Technologies in the Modern School. Tavrichesky Scientific Observer. 2015. No. 3-1. P. 124 – 127.
10. Fedorov A.V. The State of Media Education in the World: Expert Opinions. Media Education. 2007. No. 1. P. 44 – 82.
11. Fedotova N.N. Globalization and Education. Philosophical Sciences. 2012. No. 4. P. 115 – 143.

Информация об авторах

Артёмов А.Н., кафедра гуманитарных дисциплин Московского инновационного университета, преподаватель Института медиа НИУ ВШЭ, Россия, Москва, artemovwk@gmail.com

© Артёмов А.Н., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

УДК 796.011

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-19-26

Организационно-содержательные аспекты исследования функциональной подготовленности выпускников образовательных организаций МВД России к эффективному выполнению предстоящих оперативно-служебных задач

¹ Баркалов С.Н.,

¹ Махов С.Ю.,

¹ Алдошин А.В.,

² Сагитов Р.Н.,

³ Дудкин Ю.А.,

¹ Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова

² Сибирский юридический институт МВД России

³ Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя

Аннотация: в статье анализируются результаты исследования проблемы формирования готовности курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России к эффективной профессиональной деятельности на основе совершенствования их функциональной подготовленности средствами и методами физической подготовки. В ходе проведенного исследования определены роль, значение и специфика формирования функциональной подготовленности, ее структура и содержание, проанализированы факторы и механизмы, воздействующие на нее, показаны взаимосвязи ее основных компонентов. Отдельным этапом исследования выступил анализ результатов опытно-экспериментальной работы. В частности, произведена оценка физической работоспособности, максимальной анаэробной мощности, уровня развития различных видов выносливости и скорости восстановления после физических нагрузок, проанализированы различия между показателями выраженности тестируемых способностей слушателей выпускных курсов контрольной и экспериментальной групп в ходе педагогического эксперимента. Показано, что ключевым звеном разработанных программ подготовки экспериментальной группы являлась интенсивная интервальная тренировка субмаксимальной анаэробной мощности и повышения аэробной производительности. При этом результаты проведенного исследования имеют выраженную практическую значимость, заключающуюся в возможности адаптации предложенных авторами рекомендаций для их использования в учебно-воспитательном процессе и спортивно-массовой работе образовательных организаций МВД России как в рамках организованных, так и самостоятельных занятий физическими упражнениями.

Ключевые слова: физическая подготовка, функциональная подготовленность, физическая работоспособность, максимальная анаэробная мощность, силовая выносливость, скоростно-силовая выносливость, скоростная выносливость, специальная выносливость, скорость восстановления после физических нагрузок

Для цитирования: Баркалов С.Н., Махов С.Ю., Алдошин А.В., Сагитов Р.Н., Дудкин Ю.А. Организационно-содержательные аспекты исследования функциональной подготовленности выпускников образовательных организаций МВД России к эффективному выполнению предстоящих оперативно-служебных задач // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 19 – 26. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-19-26

Поступила в редакцию: 13 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 13 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

Organizational and substantive aspects of the study of the functional preparedness of graduates of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia for the effective implementation of upcoming operational and service tasks

¹ Barkalov S.N.,

¹ Makhov S.Yu.,

¹ Aldoshin A.V.,

² Sagitov R.N.,

³ Dudkin Yu.A.,

¹ Lukyanov Orel Law Institute of the Ministry of the Interior of Russia

² Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

³ Kikot Moscow University of the Ministry of the Interior of Russia

Abstract: the article analyzes the results of the study of the problem of the formation of the readiness of cadets and students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia for effective professional activities based on the improvement of their functional fitness by means and methods of physical training. In the course of the study, the role, significance and specifics of the formation of functional preparedness, its structure and content were determined, the factors and mechanisms affecting it were analyzed, the relationships of its main components were shown. In particular, physical performance, maximum anaerobic power, the level of development of various types of endurance and the rate of recovery after physical exertion were evaluated, the differences between the indicators of the severity of the tested abilities of the students of the final courses of the control and experimental groups during the pedagogical experiment were analyzed. It was shown that the key link in the developed training programs for the experimental group was intensive interval training of submaximal anaerobic power and increasing aerobic performance. At the same time, the results of the study have a pronounced practical significance, which consists in the possibility of adapting the recommendations proposed by the authors for their use in the educational process and sports and mass work of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia both within the framework of organized and independent physical exercises.

Keywords: physical fitness, functional fitness, physical performance, maximum anaerobic power, power endurance, speed-power endurance, speed endurance, special endurance, recovery rate after physical exertion

For citation: Barkalov S.N., Makhov S.Yu., Aldoshin A.V., Sagitov R.N., Dudkin Yu.A. Organizational and substantive aspects of the study of the functional preparedness of graduates of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia for the effective implementation of upcoming operational and service tasks. Pedagogical Education. 2026. 7 (6). P. 19 – 26. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-19-26

The article was submitted: February 13, 2026; Approved after reviewing: March 13, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Исследуемая авторами проблема имеет неоспоримую актуальность, обусловленную изменением требований к подготовке кадров для органов внутренних дел, развитием науки и техники, постоянным ростом объема информации и обновлением содержания правоохранительной деятельности, потребностью общества в грамотных, ответственных, инициативных сотрудниках полиции, стремящихся к непрерывному интеллектуальному, духовно-нравственному, физическому и профессиональному совершенствованию, обладающих всесторонним физическим развитием, крепким здоровьем, высокой работоспособностью, способных быстро адаптироваться к экстремальным условиям и эффективно выполнять оперативно-служебные задачи [1]. При этом многое из перечисленного может быть достигнуто в процессе их физической подготовки, целенаправленно воздействуя на повышение функциональной подготовленности и обеспечивая тем самым наращивание функциональных резервов организма и совершенствование механизмов его функционирования.

Цель исследования: обосновать возможность результативного применения специальных программ тренировки для повышения функциональной подготовленности выпускников образовательных организаций МВД России к эффективному выполнению предстоящих оперативно-служебных задач.

Исходя из поставленной цели, задачами экспериментальной работы выступили:

- провести сравнительный анализ суммирующих эффектов воздействия различных видов физической нагрузки на обучающихся;
- осуществить проверку результативности предлагаемых подходов к повышению функциональной подготовленности к профессиональной деятельности, способствующей развитию физиологических механизмов организма, эффективно повышающих уровень работоспособности и специальной физической подготовленности обучающихся.

Методы исследования включали анализ литературных источников и документальных материалов, тестирование физической подготовленности, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что использование методики интенсивной интервальной тренировки субмаксимальной анаэробной мощности и повышения аэробной производительности позволяет увеличить уровень физической работоспособности, совершенствовать способности обучающихся к мобилизации на проявление концентрированных взрывных усилий и вывести профессионально значимые виды выносливости на высокий уровень функциональных возможностей организма, что в перспективе должно способствовать повышению эффективности выполнения оперативно-служебных задач выпускниками образовательных организаций МВД России.

Научная новизна исследования заключается в выявлении специфики, структуры и модели формирования функциональной подготовленности, позволяющих на их основе разрабатывать эффективные программы тренировок для повышения уровня функциональной подготовленности обучающихся образовательных организаций МВД России к профессиональной деятельности.

Теоретическая значимость полученных в ходе научного исследования результатов определяется тем, что они вносят весомый вклад в уточнение теоретико-методических представлений о формировании функциональной подготовленности к эффективной правоохранительной деятельности, что, в свою очередь, должно способствовать повышению результативности профессиональной подготовки кадров в системе МВД России.

Практическая значимость научно-исследовательской работы заключается в том, что предлагаемые в ней рекомендации по повышению функциональной подготовленности, подобранные на основе практико-ориентированного подхода, могут быть использованы в образовательных организациях МВД России при преподавании учебной дисциплины «Физическая подготовка» и проведении спортивно-массовой работы.

Материалы и методы исследований

Исследование уровня функциональной подготовленности к профессиональной деятельности проводилось в 2025-2026 гг. на базе Орловского юридического института МВД России имени В.В. Лукьянова. Субъектами исследования выступали слушатели мужского пола выпускных курсов (4 и 5 годов обучения) 21-23 лет в количестве 44 человек (22 – экспериментальная группа, 22 – контрольная группа).

Диагностика, оценивающая функциональную подготовленность обучающихся, проводилась по ранее использованным нами тестам, подробно представленным в исследовании функциональной подготовленности спортсменов, занимающихся рукопашным боем [2].

Оценку уровня функциональной подготовленности обучающихся на конечном этапе эксперимента по отношению к исходному уровню ее развития определяли с помощью методов математической статистики. Статистическая обработка полученных результатов и определение достоверности их различий осуществлялись с помощью компьютерной программы Microsoft Excel.

Обработка материала, полученного в ходе исследования, позволила выявить уровень и получить данные о суммарной оценке функциональной подготовленности обучающихся, при этом определялись среднее арифметическое значение ($\bar{X}$), ошибка среднего арифметического значения ($\pm m$), t-критерий Стьюдента (t), вероятности по распределению Стьюдента (p). Различия считались достоверными при 99 % и 95 % ($p < 0,01$; $p < 0,05$) уровне значимости по t-критерию Стьюдента.

Характер влияния созданных организационно-педагогических условий по повышению функциональной подготовленности обучающихся экспериментальной группы, занимающихся по разработанным программам, определяли посредством сравнения и сопоставления с показателями обучающихся контрольной группы, на которую оказывалось стандартное педагогическое воздействие, предусмотренное учебной программой по физической подготовке для образовательных организаций МВД России.

Результаты и обсуждения

Результаты тестирования, проведенного в начале эксперимента, показали, что обучающиеся контрольной группы (КГ) и экспериментальной группы (ЭГ) на начальном этапе исследования были однородны по основ-

ным параметрам, что позволяло в конце эксперимента информативно определять изменения в функциональной подготовленности обучающихся под воздействием применяемых программ в процессе физической подготовки.

Результаты исследования физической работоспособности по субмаксимальному тесту PWC-170 свидетельствуют, что наибольшие показатели в тесте и функциональный портрет уровня физической работоспособности (кгм/мин/кг) КГ установлен на высоком уровне $17,00 \pm 0,10$, а ЭГ – $17,23 \pm 0,15$. Наиболее низкие показатели и функциональный портрет уровня физической работоспособности в КГ установлены на уровне $13,53 \pm 0,22$, а ЭГ – $14,20 \pm 0,09$. Функциональный портрет уровня физической работоспособности КГ и ЭГ представляет показатели на среднем уровне $15,39 \pm 0,24$ и $15,86 \pm 0,16$ соответственно (табл. 1).

Таблица 1

Различия уровней физической работоспособности (PWC-170, кгм/мин/кг) в КГ и ЭГ.

Table 1

Differences in physical performance levels (PWC-170, kgm/min/kg) in the CG and EG.

Уровень PWC-170	КГ $\bar{X} \pm m$	ЭГ $\bar{X} \pm m$	Достоверность различий
Низкий	$13,53 \pm 0,22$	$14,20 \pm 0,09$	$t=3,4; p<0,01$
Средний	$15,39 \pm 0,24$	$15,86 \pm 0,16$	$t=2,5; p<0,05$
Высокий	$17,00 \pm 0,10$	$17,23 \pm 0,15$	$t=2,1; p>0,05$
PWC-170	$14,69 \pm 0,30$	$15,81 \pm 0,24$	$t=3,2; p<0,01$

Высокий уровень показателей физической работоспособности в КГ составляет 9 %, ЭГ – 18 % (рис. 1), что составляет увеличение функциональной тренированности ЭГ на 9 % по отношению к КГ и имеет не достоверные различия ($t=2,1; p>0,05$) (табл. 1). Средний уровень показателей физической работоспособности в КГ составляет 46 %, ЭГ – 64 % (рис. 1), что составляет увеличение функциональной тренированности ЭГ на 18 % по отношению к КГ и имеет достоверные различия ($t=2,5; p<0,05$) (табл. 1). Низкий уровень показателей физической работоспособности в КГ составляет 45 %, ЭГ – 18 % (рис. 1), что составляет улучшение функциональной тренированности ЭГ на 27 % по отношению к КГ и имеет достоверные различия ($t=3,4; p<0,01$) (табл. 1).

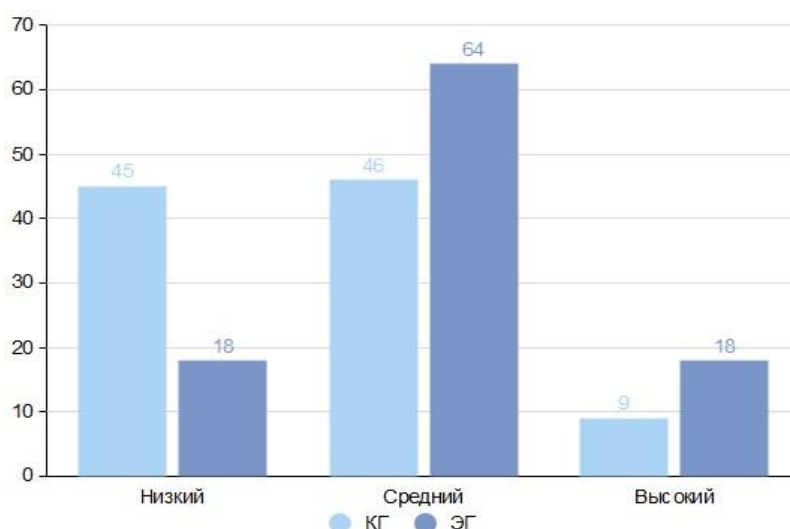


Рис. 1. Уровень физической работоспособности (PWC-170, %) в КГ и ЭГ.

Fig. 1. Level of physical performance (PWC-170, %) in the CG and EG.

Сравнение в целом уровней физической работоспособности по субмаксимальному тесту PWC-170 в КГ ($14,69 \pm 0,30$) и ЭГ ($15,81 \pm 0,24$) показало, что они имеют достоверные различия. При этом уровень физической работоспособности в ЭГ по сравнению с КГ выше на 7,1 % и различие носит значимый характер ($t=3,2; p<0,01$) (табл. 1).

Установлено, что по показателю уровня физической работоспособности различие между обучающимися ЭГ и КГ является статистически достоверным, то есть значимым. Поэтому по показателю уровня физической работоспособности повышение функциональной подготовленности обучающихся (мужчин) выпускных курсов образовательных организаций МВД России в процессе физической подготовки эффективно. При этом следует рекомендовать при совершенствовании аэробных возможностей компоненты нагрузки, предложенные А.С. Шадриним [3].

Определение максимальной анаэробной мощности (МАМ) проводилось для оценки возможностей обучающихся проводить работу в бескислородных условиях, где степень адаптации организма определяется уровнем развития скоростно-силовых способностей.

В результате исследования было установлено, что низкий уровень МАМ (кгм/с) в КГ составляет $105,57 \pm 1,10$, ЭГ – $108,80 \pm 1,77$ ($t=4,6$; $p<0,01$) (табл. 2). Данные показатели подтверждают увеличение МАМ в ЭГ на 38 % по отношению к КГ (рис. 2). Средний уровень МАМ в КГ составляет $137,00 \pm 8,66$, ЭГ – $151,00 \pm 7,30$ ($t=3,3$; $p<0,01$) (табл. 2), что составляет увеличение МАМ в ЭГ на 23 % по отношению к КГ, а высокий уровень МАМ – на 15 % (рис. 2) и также имеет достоверные различия ($t=3,2$; $p<0,01$) (табл. 2). Сравнение результатов в целом показало, что уровень МАМ в ЭГ по сравнению с КГ выше на 20,2 %. На итоговом этапе исследования между показателями МАМ обучающихся ЭГ и КГ выявлены достоверные различия в пользу показателей ЭГ ($t=3,3$; $p<0,01$) (табл. 2).

Таблица 2

Различия уровней максимальной анаэробной мощности (МАМ, кгм/с) в КГ и ЭГ

Table 2

Differences in maximum anaerobic power levels (MAM, kgm/s) in the CG and EG

Уровень МАМ	КГ $\bar{X} \pm m$	ЭГ $\bar{X} \pm m$	Достоверность различий
Низкий	$105,57 \pm 1,10$	$108,80 \pm 1,77$	$t=4,6$; $p<0,01$
Средний	$137,00 \pm 8,66$	$151,00 \pm 7,30$	$t=3,3$; $p<0,01$
Высокий	$189,50 \pm 1,50$	$192,33 \pm 2,14$	$t=3,2$; $p<0,01$
МАМ	$121,77 \pm 6,01$	$152,68 \pm 7,38$	$t=3,3$; $p<0,01$

Установлено, что по показателю уровня МАМ различие между обучающимися ЭГ и КГ является статистически достоверным, то есть значимым. Поэтому по показателю уровня МАМ повышение функциональной подготовленности обучающихся (мужчин) выпускных курсов образовательных организаций МВД России в процессе физической подготовки эффективно.

В ходе исследования нами осуществлялся контроль функциональной подготовленности обучающихся по показателям скорости восстановления ЧСС после физических нагрузок на различные виды выносливости, что позволило сделать заключение об эффективности используемых программ для ее совершенствования в процессе физической подготовки. При этом КГ занималась по программе физической подготовки образовательных организаций МВД России, в которой предусматривались занятия по выполнению контрольных нормативов, установленных приказом МВД России от 02.02.2024 № 44, а для обучающихся ЭГ использовалась ранее апробированная нами методика интенсивной интервальной тренировки субмаксимальной анаэробной мощности и аэробной производительности [4].

До начала эксперимента показатели скорости восстановления ЧСС в КГ и ЭГ, как отмечалось ранее, достоверно не различались. По завершении эксперимента обучающиеся обеих групп прошли тестирование на предмет выявления прироста в показателях скорости восстановления после выполнения нагрузки на различные виды выносливости (табл. 3, 4).

При всем при том, что увеличение количественных показателей в данных упражнениях отмечается как в ЭГ, так и КГ, результаты в ЭГ достоверно выше в упражнениях «подъемы с весом» ($t=2,8$, $p<0,01$), «выпрыгивания с весом собственного тела из положения присед» ($t=3,0$, $p<0,01$), «сгибание и разгибание рук в упоре лежа» ($t=2,6$, $p<0,05$). Показатели специальной выносливости достоверно выше в ЭГ ($t=3,3$, $p<0,01$). Показатели скоростной выносливости в ЭГ и КГ ($t=1,5$, $p>0,05$) находятся в зоне незначимости.

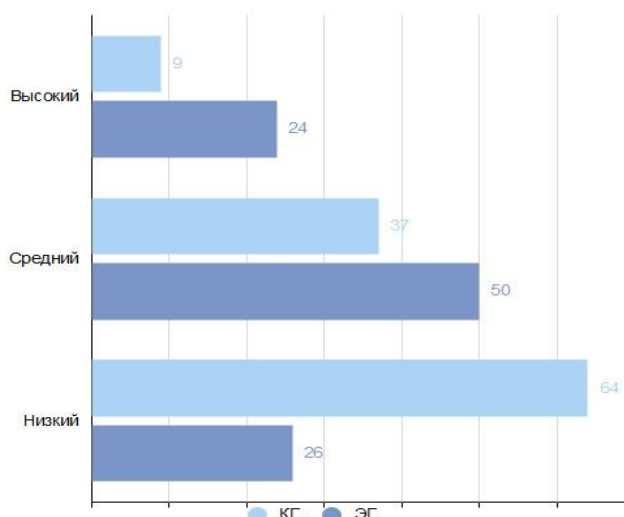


Рис. 2. Уровень максимальной анаэробной мощности (МАМ, %) в КГ и ЭГ.

Fig. 2. Level of maximum anaerobic capacity (MAM, %) in the CG and EG.

Таблица 3

Показатели скорости восстановления ЧСС в КГ и ЭГ после эксперимента.

Table 3

HR recovery rates in the CG and EG after the experiment.

Физическая нагрузка	КГ $\bar{X} \pm m$	ЭГ $\bar{X} \pm m$	Достоверность различий
Скоростно-силовая выносливость	86,59±2,71	77,23±1,98	t=2,8; p<0,01
Силовая выносливость нижней части тела	87,91±2,73	77,55±2,10	t=3,0; p<0,01
Силовая выносливость верхней части тела	89,09±3,22	77,95±2,16	t=2,6; p<0,05
Скоростная выносливость	86,36±1,86	82,23±2,01	t=1,5; p>0,05
Специальная выносливость	87,41±2,54	76,64±1,98	t=3,3; p<0,01

Таблица 4

Оценка скорости восстановления (СВ) ЧСС в КГ и ЭГ после эксперимента.

Table 4

Assessment of recovery rate (RR) of HR in the CG and EG after the experiment.

Физическая нагрузка	КГ оценка СВ ЧСС (%)				ЭГ оценка СВ ЧСС (%)			
	плохо	удов.	хор.	отл.	плохо	удов.	хор.	отл.
Скоростно-силовая выносливость	28,7	31,8	27,2	12,3	23,2	24,2	29,5	23,1
Силовая выносливость нижней части тела	29,1	33,3	27,2	10,4	22,4	26,3	32,9	18,4
Силовая выносливость верхней части тела	36,3	26,4	18,1	19,2	30,4	29,3	22,7	17,6
Скоростная выносливость	33,2	38,1	19,5	9,2	27,3	40,4	24,6	7,7
Специальная выносливость	31,2	39,2	21,1	8,5	23,7	36,8	23,7	15,8

Установлено, что использование методики интенсивной интервальной тренировки субмаксимальной анаэробной мощности и аэробной производительности позволяет увеличить скорость восстановления после выполнения физической нагрузки, направленной на развитие профессионально значимых видов выносливости, что для специфики совершенствования функциональной подготовленности к эффективному выпол-

нению предстоящих оперативно-служебных задач обучающимися (мужчинами) выпускных курсов образовательных организаций МВД России является значимым фактом.

Таким образом, использование в образовательном процессе по учебным дисциплинам (модулям, разделам) физической подготовки и спортивно-массовой работе, преимущественно в рамках самостоятельных занятий обучающихся, методики интенсивной интервальной тренировки субмаксимальной анаэробной мощности и аэробной производительности позволило улучшить у них показатели скоростно-силовой и специальной выносливости, силовой выносливости верхней и нижней частей тела, увеличить у них скорость восстановления после выполнения физической нагрузки различной направленности.

Выводы

Физическая подготовка в образовательных организациях МВД России должна обеспечивать высокий уровень профессиональной подготовленности курсантов и слушателей. Однако на практике при формировании программ физической подготовки обучающихся не всегда учитываются особенности их функциональной и тесно связанной с ней психофизической подготовленности к предстоящей профессиональной деятельности.

В ходе исследования на основе методики интенсивной интервальной тренировки субмаксимальной анаэробной мощности и аэробной производительности была разработана программа совершенствования функциональной подготовленности обучающихся с весом собственного тела «Автономная функциональная гимнастика» (АФГ), основанная на простых и естественных движениях, базирующихся на навыках человека необходимых в повседневной жизни, обеспечении его безопасности и выживания (бег, лазание, преодоление препятствий, перенос тяжестей, борьба и т.д.), а также включающая многочисленные варианты отжиманий, приседаний, подтягиваний, прыжков, тяговых упражнений и обширный диапазон других двигательных действий.

Такие упражнения не требуют ни специального снаряжения, ни оборудования и будут полезны как для новичков, так и для опытных занимающихся. Тренироваться можно в любое время и в любом месте, разнообразив тренировку некоторым подручным оборудованием: турник, брусья, скамья с наклоном, универсальный навесной инвентарь и др. АФГ в сочетании с сильной умственной концентрацией и волевым напряжением позволяет значительно увеличить функциональную подготовленность и, обладая высокой эффективностью, не занимает много времени, исключает вероятность получения травм и предусматривает быстрое восстановление формы, позволяет тренироваться в любом месте и в любое время независимо от наличия оборудования и помещения, всегда имея под рукой единственный и главный тренажер – это собственное тело, волю и разум.

Кроме того, специалистами установлено положительное влияние подобного рода тренировок на формирование общефизической подготовленности и целостной психофизической готовности сотрудников полиции к обеспечению личной безопасности в повседневной и профессиональной деятельности [5, 6, 7].

Таким образом, практическое применение АФГ обеспечивает комплексную и качественную готовность выпускников образовательных организаций МВД России к эффективному выполнению предстоящих оперативно-служебных задач. Данное утверждение подтверждается проведенным анализом значительной эмпирической и репрезентативной экспериментальной базы исследования, который дает возможность констатировать достоверные различия параметров физической работоспособности и функциональных возможностей при воздействии методики интенсивной интервальной тренировки субмаксимальной анаэробной мощности и повышения аэробной производительности. Программы подготовки, составленные на основе данной методики, позволяют увеличить уровень физической работоспособности обучающихся к мобилизации на проявление концентрированных взрывных усилий и вывести профессионально значимые виды выносливости на новый (более высокий) уровень функциональных возможностей организма. При этом функциональные возможности в процессе адаптации к специфической мышечной деятельности способствуют повышению психофизической подготовленности к профессиональной деятельности, обеспечивая необходимый уровень функциональной подготовленности, которая, в свою очередь, может эффективно совершенствоваться в процессе физической подготовки обучающихся в образовательных организациях МВД России, в том числе в рамках их самостоятельных занятий физическими упражнениями.

Список источников

1. Кузнецов М.Б. Физическая подготовка в образовательных организациях МВД России как одно из средств адаптации обучающихся к профессиональной деятельности // Автономия личности. 2025. № 2 (35). С. 60 – 66.
2. Махов С.Ю., Баркалов С.Н. Оценка функциональной подготовленности спортсменов - рукопашников высокой квалификации // Наука-2020. 2024. № 1 (68). С. 19 – 32.

3. Шадрин А.С. Современные методические приемы развития выносливости футболистов 16-17 лет // Актуальные вопросы развития спортивной индустрии: материалы международной научно-практической конференции, Москва, 24 ноября 2021 года. Москва: ГЦОЛИФК, 2021. С. 228 – 232.
4. Махов С.Ю., Баркалов С.Н. Совершенствование функциональной подготовленности курсантов образовательных организаций МВД России // Наука-2020. 2025. № 2 (76). С. 114 – 123.
5. Баркалов С.Н. Применение функционального силового тренинга для формирования психофизической готовности сотрудников полиции к обеспечению личной безопасности // Автономия личности. 2022. № 1 (27). С. 198 – 206.
6. Губанов Э.В. Формирование культуры личной безопасности сотрудника органов внутренних дел: актуальность, структура и детерминанты // Автономия личности. 2025. № 3 (36). С. 47 – 53.
7. Носов С.А., Щугорева К.С., Алдошин А.В. Повышения общей физической подготовленности у курсантов образовательных организаций МВД России, обучающихся по профилю информационной безопасности // Автономия личности. 2024. № 2 (32). С. 91 – 95.

References

1. Kuznetsov M.B. Physical Training in Educational Organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia as One of the Means of Adapting Students to Professional Activity. Personal Autonomy. 2025. No. 2 (35). P. 60 – 66.
2. Makhov S.Yu., Barkalov S.N. Evaluation of the Functional Fitness of Highly Qualified Hand-to-Hand Fighters. Science-2020. 2024. No. 1 (68). P. 19 – 32.
3. Shadrin A.S. Modern Methodological Techniques for Developing Endurance in 16-17-Year-Old Football Players. Current Issues in the Development of the Sports Industry: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Moscow, November 24, 2021. Moscow: GTsOLIFK, 2021. P. 228 – 232.
4. Makhov S.Yu., Barkalov S.N. Improving the Functional Fitness of Cadets of Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Science-2020. 2025. No. 2 (76). P. 114 – 123.
5. Barkalov S.N. Application of Functional Strength Training to Develop the Psychophysical Readiness of Police Officers to Ensure Personal Security. Autonomy of the Individual. 2022. No. 1 (27). P. 198 – 206.
6. Gubanov E.V. Formation of a Culture of Personal Security of an Employee of the Internal Affairs Bodies: Relevance, Structure, and Determinants. Autonomy of the Individual. 2025. No. 3 (36). P. 47 – 53.
7. Nosov S.A., Shchugoreva K.S., Aldoshin A.V. Improving the General Physical Fitness of Cadets of Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Studying in the Information Security Profile. Autonomy of the Individual. 2024. No. 2 (32). P. 91 – 95.

Информация об авторах

Баркалов С.Н., кандидат педагогических наук, доцент, начальник кафедры, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова, Россия, г. Орёл, ул. Игнатова, д. 2, barkalov2009@mail.ru

Махов С.Ю., кандидат педагогических наук, доцент, профессор, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова, Россия, г. Орёл, ул. Игнатова, д. 2, stas57@mail.ru

Алдошин А.В., профессор, кандидат педагогических наук, доцент, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова, Россия, г. Орёл, ул. Игнатова, д. 2, aldoshin.dos@yandex.ru

Сагитов Р.Н., преподаватель, Сибирский юридический институт МВД России, Россия, г. Красноярск, ул. Рокоссовского, д. 20, renyakuvalda@mail.ru

Дудкин Ю.А., доцент, кандидат педагогических наук, Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, Россия, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 12, yuriy1747@yandex.ru

© Баркалов С.Н., Махов С.Ю., Алдошин А.В., Сагитов Р.Н., Дудкин Ю.А., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

УДК 378.147:159.9

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-27-33

Нейропсихологический подход в обучении иностранному языку в вузе

¹ Батенина И.К.,

¹ РЭУ им. Г.В. Плеханова

Аннотация: в данной статье автор раскрывает специфику процесса преподавания иностранного (английского) языка в рамках реализации нейропсихологического подхода в высшем учебном заведении. Проводится детальный анализ основных компонентов данного подхода, основанного на базовых принципах достаточно молодой науки нейропсихологии. Автор рассказывает об особенностях практического применения концепции нейроязыкового коучинга, разработанного Рэйчел Палинг, акцентируя внимание читателей на одной из инновационных коучинговых моделей IMAGES. Более того, в этой работе рассматривается явление мультимодальности и разнообразие стимулов, используемых на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык». Визуальные, аудиальные, кинестетические и обонятельные стимулы обладают богатым потенциалом, способствуя более эффективному запоминанию изучаемого материала и созданию новых нейронных связей у студентов. Также в настоящей статье предлагаются конкретные примеры и перечень виртуальных инструментов, необходимых для успешного внедрения нейропсихологического подхода в условиях получения высшего образования в России. Автором делается вывод о том, что нейропсихологический подход в обучении в достаточной мере помогает проведению продуктивных занятий. Данная работа может быть полезна специалистам в сфере преподавания иностранных языков и нейропсихологам.

Ключевые слова: нейропсихология, преподавание иностранных языков, высшая школа, нейроязыковой коучинг, мультимодальность, нейрогимнастика

Для цитирования: Батенина И.К. Нейропсихологический подход в обучении иностранному языку в вузе // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 27 – 33. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-27-33

Поступила в редакцию: 13 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 13 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

Neuropsychological approach in teaching a foreign language at a university

¹ Batenina I.K.,

¹ Plekhanov Russian University of Economics

Abstract: in this article, the author reveals the specifics of teaching a foreign (English) language process as part of the neuropsychological approach implementation in a higher educational institution. A detailed analysis of the main components of this approach, based on the basic principles of a fairly young science of neuropsychology, is being carried out. The author talks about the features of the practical application of the Neurolanguage Coaching® concept, developed by Rachel Paling, focusing readers on one of the innovative coaching models called IMAGES. Moreover, this work examines the phenomenon of multimodality and the variety of stimuli used in practical classes in the discipline "Foreign Language". Visual, audio, kinesthetic and olfactory stimuli have rich potential, contributing to more efficient memorization of the studied material and the creation of students' new neural connections. This article also offers specific examples and a list of virtual tools necessary for the successful implementation of the neuropsychological approach in higher education in Russia. The author concludes that the neuropsychological approach sufficiently helps to conduct productive classes. This work can be useful for specialists in the field of foreign languages teaching and neuropsychologists.

Keywords: neuropsychology, foreign languages teaching, higher school, neurolanguage language, multimodality, neurogymnastics

For citation: Batenina I.K. Neuropsychological approach in teaching a foreign language at a university. Pedagogical Education. 2026. 7 (6). P. 27 – 33. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-27-33

The article was submitted: February 13, 2026; Approved after reviewing: March 13, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

На современном этапе развития системы высшего образования в процесс обучения активно включают использование разнообразных технологий, в том числе и искусственный интеллект. Однако учёные отмечают факт негативного влияния частого использования данной технологии на когнитивные способности студентов, в частности, снижение критичности мышления и несформированность умения самостоятельно принимать аргументированные решения [13]. При этом овладение рядом компетенций, предусмотренных Российскими профессиональными стандартами высшего образования, невозможно без развитого критического мышления, что также важно и при изучении дисциплины «Иностранный язык». С другой стороны, Ж.М. Глозман подчёркивает, что ключевую роль «в понимании фундаментальных связей мозга и поведения играет именно нейрпсихология» [5, с. 14]. В этой связи всё большую актуальность приобретает внедрение нейрпсихологического подхода в процесс обучения иностранному языку в вузе. Таким образом, цель настоящей статьи заключается в рассмотрении элементов данного подхода и способов их практического применения для более эффективного овладения студентами иностранным языком, что позволит молодым специалистам использовать его в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Материалы и методы исследований

Несмотря на то, что нейрпсихология является достаточно молодой наукой, в данный момент она достаточно интенсивно развивается «во всех странах с высоким индустриально-культурным уровнем» [5, с. 6]. Основной целью нейрпсихологии является изучение «мозговой основы психических процессов и их связи с отдельными системами головного мозга» [10]. Соответственно, нейрпсихологический подход в образовании представляет собой «активизацию и стимулирование развития мозговых структур» обучающихся в процессе их учебной деятельности [9]. Применительно к обучению иностранным языкам нейрпсихологический подход тесно связан не только с непосредственной деятельностью функциональных блоков головного мозга, но и с такими понятиями, как нейроязыковой коучинг, мультимодальность и поликодовые тексты.

Основоположник отечественной нейрпсихологии А.Р. Лурия выделил следующие три функциональных блока мозга:

- блок регуляции тонуса и бодрствования;
- блок приёма, переработки и хранения информации;
- блок программирования, регуляции и контроля.

Учёный утверждал, что любая деятельность человека представляет собой сложную систему и «осуществляется, опираясь на совместную работу всех трёх блоков мозга» [8, с.133]. В свою очередь, Т.Г. Визель, говоря конкретно о лимбической системе и гиппокампе, подчёркивает существенное влияние эмоционального состояния человека на работу такой высшей психической функции как память: «обучение, подкреплённое эмоцией, гораздо более эффективно» [3, с. 173]. Данный факт находит своё подтверждение в концепции нейроязыкового коучинга Neurolanguage Coaching®, разработанной Рэйчел Палинг ещё в 2012 г. [14, 15]. В ряде предыдущих работ нами были подробно изложены главные принципы и способы и опыт реализации отдельных элементов нейроязыкового коучинга в процессе обучения иностранному (английскому) языку в вузе [1, 2].

Результаты и обсуждения

Концепция нейроязыкового коучинга ставит во главу угла индивидуальные особенности мозга каждого студента, постоянную работу над мотивацией каждого из ребят, построение и периодическую коррекцию индивидуальной траектории обучения, чередование активного введения нового материала с практикой и интервальным повторением, контроль за эмоциональным состоянием обучающегося на каждой сессии (занятии). Серия занятий предваряется установочной (вводной) консультацией в форме беседы, направленной

на выявление исходного запроса обучающихся, особенностей их индивидуального стиля учения, уровня мотивации, а также на постановку целей курса и определение сроков их достижения, составление подробного плана обучения. Среди применяемых техник можно выделить установление раппорта (доверительных отношений между преподавателем и студентами), активное слушание, эффективные (открытые) вопросы, отдельную работу с грамматикой с опорой на родной язык (по возможности) и активную практику языка в приближённых к реальности ситуациях. В нейроязыковом коучинге успешно применяются такие известные коучинговые модели как CREATE, GROW, FUEL, SMART, ICEBERG, FEELING, IMAGES и SWOT-анализ [14, 15].

Говоря о преподавании иностранного языка в вузе в условиях наполняемости подгрупп порядка 12-15 студентов, доступными элементами для реализации являются: установочная беседа с подгруппой, позволяющая выявить личную и групповую мотивацию студентов и их исходные запросы, входной контроль уровня их знаний и обсуждение учебного плана дисциплины. На практических занятиях есть возможность реализации модели IMAGES, название которой представляет собой акроним, включающий в себя такие понятия:

- Intention: исходная цель или интенция обучающихся, их стремление углубить и расширить имеющиеся знания;
- Motivation: мотивация студентов, уровню которой прямо пропорционально не только количество создаваемых новых нейронных связей, но и результативность обучения в целом;
- Attention: активное целенаправленное (произвольное) внимание;
- Generation: процесс образования новых нейронных связей на основе создания новых ассоциаций и присвоения данного опыта – чем более реалистичным и личным является этот опыт, тем прочнее создаваемые связи;
- Emotions: оптимальное эмоциональное состояние ребят.

Все вышеперечисленные составляющие содеи IMAGES непосредственно связаны с активизацией префронтальной коры мозга, амигдалы и гиппокампа [15, с. 58-59].

В начале практического занятия преподавателем ставятся чёткие цели, обеспечивается и поддерживается мотивация студентов к их достижению на протяжении всего занятия, активизируется и удерживается внимание ребят посредством чередования выполнения разнообразных заданий по своему типу и уровню сложности (смена видов деятельности, например, просмотр и обсуждение видеоролика, чтение и лексико-грамматический анализ недавно опубликованной статьи из научного журнала, составление диалогов на основе полученной информации с обязательным включением личного опыта обучающихся). В рамках выполняемых заданий идёт опора как на уже имеющуюся у студентов систему знаний, так и на органичное «встраивание» в неё нового материала, анализ и сравнение языковых явлений в родном и иностранном языках, создание новых прочных ассоциативных связей и обмен личным опытом в контексте обсуждаемой темы занятия. По мнению Л.С. Выготского, речевое мышление взрослых как раз и представляет собой «непрерывное линейное движение по ассоциативным путям от слова к его значению и обратно» [4, с. 325]. Другими словами, в процессе обучения важно учитывать стремление человеческого мозга к классификации и встраиванию нового опыта в уже имеющуюся систему путем ассоциаций.

Мультимодальность предусматривает вовлечение разнообразных стимулов в процесс обучения иностранному языку с целью активного включения сенсорной системы студентов, обеспечивающей более прочное запоминание новой информации: аудиальные, визуальные, кинестетические и обонятельные стимулы [7]. Благодаря их использованию возможно, как более глубокое погружение в процесс изучения иностранного языка в целом, так и обогащение индивидуального чувственного опыта обучающихся в частности. Более того, благотворное влияние оказывает создание так называемых эмоциональных якорей, а также телесное включение и совместное целенаправленное внимание (преподаватель + студенты).

Аудиальные стимулы предполагают периодическое включение музыкального сопровождения различных жанров к обсуждаемым на занятиях текстам, а также прослушивание и обсуждение специальных аутентичных подкастов для изучающих иностранный язык. Популярными подкастами являются «6 minute English» от BBC, «Voice of America», «Grammar Girl», «Ted Radio Hour» и др. Преподаватель может подобрать несколько современных тематических песен популярных зарубежных исполнителей и предложить ребятам использовать их в качестве «музыкальной паузы» для непродолжительного отдыха после сложного упражнения, переключения с одного задания на другое и одновременной тренировки навыков понимания иноязычной речи на слух и произношения (при совместном подпевании). Такие музыкальные паузы способствуют повышению мотивации студентов к изучению иностранного языка, а при проведении каких-либо творческих мероприятий («Декада английского языка») могут стать основанием для проведения конкурса

исполнителей зарубежных песен. Более того, студентам можно предложить прослушать несколько тематических аудиофрагментов и определить вероятные места действий, обстановку, описать возможные ситуации и эмоции предполагаемых участников событий. Таким образом, преподавателю удастся не только закрепить активную лексику или грамматику, но и привлечь персональный опыт обучающихся. В настоящее время существуют специальные бесплатные онлайн-библиотеки звуков (звуковых эффектов), объединяющие различные тематические категории аудиозаписей (общественные места; голоса людей, детей, домашних и диких животных и птиц; звуки приготовления еды и напитков; звуки игр и предметов интерьера; прочие бытовые и уличные шумы; записи голосов известных исторических личностей и знаменитостей и т.д.), например:

<https://sound-pack.net>

<https://voicebot.su/ru/category/>

<https://zvukogram.com/category/>

<https://freesound.org>

<https://alexbruni.ru/afx/?ref=vc.ru>

Визуальные стимулы подразумевают не только работу с фотографиями и репродукциями, сюжетными картинками, но также и просмотр слайд-шоу, видеороликов и т.д. Следует отметить тот факт, что регулярный просмотр коротких видеороликов с выключенным (приглушённым) звуком может в значительной степени способствовать развитию догадки и эмоционального интеллекта студентов. Оригинальным инструментом визуальной стимуляции в последнее время становятся метафорические ассоциативные карты, более известные как МАК-карты и широко используемые в работе психологами и психотерапевтами [6]. Применение таких карт на практических занятиях по иностранному языку в вузе предполагает не только практику спонтанной речи наряду с закреплением изучаемой лексики и грамматики, но также и работу с эмоциями студентов, их личным опытом. Так, например, МАК-карты можно задействовать в самом начале занятия, предлагая желающим по очереди вытащить любую карту наугад, описать то, что на ней изображено, поделиться своими эмоциями, вызываемыми этим рисунком или фотографией, рассказать о предполагаемых дальнейших действиях, связанных с изображением («что я думаю – что я чувствую – что я могу с этим сделать»). Более того, такая работа имеет сопутствующий терапевтический эффект, развивает эмоциональный интеллект ребят.

Вместе с тем, к визуальным стимулам относится и такая предметная наглядность, связанная с практикой использования иностранного языка, как открытки из других стран мира. На сегодняшний день одним из достаточно необычных увлечений среди детей и взрослых является посткроссинг – обмен открытками с людьми со всех уголков планеты. Существует специальный сайт посткроссеров <https://www.postcrossing.com>. Пользователи заполняют профиль и запрашивают адреса для отправления открыток, система рандомно выдаёт необходимое количество адресов со ссылками на профили пользователей для ознакомления с их интересами и пожеланиями. При отправлении открытки необходимо указать специальный код, выдаваемый системой одновременно со случайным адресом реципиента, для последующей регистрации этой открытки получателем. Примечателен тот факт, что среди пользователей сайта есть целые школьные классы и студенческие группы (как в России, так и зарубежом), которые создали соответствующие профили и занимаются коллекционированием открыток и марок со всего мира. Более того есть и специальное мобильное приложение PostFUN для этих же целей. Студенты с удовольствием рассматривают открытки и марки из других стран, узнают новую информацию о местных культурных реалиях «из первых рук». Такая практика значительно повышает мотивацию обучающихся к межкультурной коммуникации и повышению своего уровня владения иностранным языком. Помимо посткроссинга, можно также предложить студентам использовать специальные мобильные приложения для практики иностранного языка, например, HelloTalk, HiNative и т.п.

Кинестетические стимулы связаны с включением двигательной активности студентов, а также задействованием их тактильного чувства (осознания). В данном контексте преподаватель может организовать такие виды активностей, как:

- использование макетов или муляжей в рамках проведения тематических ролевых игр;
- игры для развития стереогноза с применением тех же муляжей («волшебный мешочек», в котором надо наощупь определить спрятанный предмет, непосредственно связанный с темой занятия и рассказать о нём что-либо);
- лексические пазлы и конструирование (создание собственных моделей и муляжей);
- настольные игры (Agony Aunt, Beat About the Bush in Business, Balderdash, 5 Second Rule, Snakes and Ladders и т.п.);

- простукивание ритмического рисунка при работе с тематическими рифмовками или песнями для тренировки произносительных навыков студентов;
- дискуссии в мини-группах типа «мозгового штурма» (результаты обсуждения в форме всевозможных идей фиксируются на плакатах);
- задания, предполагающие перемещение студентов по аудитории и опрос одноклассников с целью получения специфической информации, сбора статистики, проведения коротких интервью (mingling);
- сочинения-ассоциации после посещения городского парка, музея или выставки, просмотра фильма на иностранном языке и т.д.

Обонятельная стимуляция является своего рода ароматерапией, поэтому для её осуществления необходимо заранее убедиться в отсутствии у студентов аллергии на какие-то компоненты и подготовить специальные аромабоксы, аромалампы или аромадиффузоры. Безусловно, следует также заранее рассказать обучающимся о разного рода эффектах, которыми обладают эти ароматы (бодрящий, успокаивающий, способствующий концентрации внимания и др.).

Поликодовые тексты по своей природе отличаются комбинацией вербальных и невербальных элементов. Так, например, к таким текстам можно отнести столь популярную сейчас инфографику, рекламу, мемы, комиксы, так называемые интеллект-карты (mind-maps) и т.д. [7]. При составлении своих собственных интеллект-карт и инфографики в парах и мини-группах у студентов наблюдается более прочное запоминание материала. Включение тематических комиксов, мемов и рекламных плакатов позволяет привнести необходимую эмоциональную составляющую в процесс изучения конкретной темы. Таким образом, полезная информация приобретает некоторый юмористический характер, что позволяет избежать монотонности, скуки и быстрого истощения студентов на занятии [11, с. 25].

Помимо вышеперечисленного, одним из интересных и полезных с точки зрения нейропсихологии способов разминки в начале занятия являются словесные лабиринты, головоломки «найди слова» (wordsearch) и ребусы. Такие задания не только активизируют зрительный анализ, но и развивают мышление и память студентов. Благодаря многообразию соответствующих онлайн-инструментов у преподавателей есть возможность создавать такие задания самостоятельно фактически по любой теме:

<https://www.festisite.com/text-layout/maze/>

<https://www.festisite.com/rebus/>

<https://www.superteacherworksheets.com/generator-word-search.html>

Вместе с тем, также необходимо акцентировать внимание на важности включения нейрогимнастики в каждое практическое занятие по иностранному языку. Нейрогимнастика представляет собой небольшой комплекс специальных упражнений, способствующих повышению активности работы мозга, улучшению межполушарного взаимодействия, переключению с одного задания на другое, развитию координации и когнитивных функций обучающихся. Достаточно включить 2-3 нейроупражнения по 1-3 минуты каждое, и занятие станет более динамичным и продуктивным. Преподаватель может предложить студентам выполнить такие упражнения, как:

- рисование симметричных фигур двумя руками сразу;
- чтение небольшого текста, в котором в каждом слове перепутаны все буквы, кроме первой и последней (здесь можно порекомендовать специальный Интернет-ресурс для самостоятельного и быстрого создания таких текстов: <https://onlinetoolz.net/shuffle-letters>);
- написать какие-либо слова задом наперёд или неведущей рукой (левой для правой, правой для левой);
- пальцевая гимнастика с попеременным складыванием различных фигур (поз пальцев) левой и правой рукой (например, одновременный показ знака «окей» правой рукой и знака «класс» левой рукой и наоборот) с постепенным наращиванием темпа;
- дыхательные упражнения в сочетании с движениями глаз;
- перекрёстные шаги на месте и т.п.

Выводы

Несомненно, владение одним или несколькими иностранными языками является одной из важных компетенций многих молодых специалистов в различных сферах деятельности. Вместе с тем, в условиях постепенного сокращения аудиторных часов, отведённых на освоение данной дисциплины в высшем учебном заведении, необходимо стремиться к повышению эффективности процесса обучения в целом и результативности каждого практического занятия в частности. Резюмируя всё вышесказанное, внедрение нейропсихологиче-

ского подхода, основанного на принципах работы головного мозга, представляет собой один из действующих инструментов в арсенале современного преподавателя высшей школы.

Список источников

1. Батенина И.К. Нейроразговорный коучинг как основа формирования готовности студентов к иноязычной профессиональной коммуникации // Вестник педагогических наук. 2024. № 1. С. 255 – 259. DOI: 10.62257/2687-1661-2024-1-255-259.
2. Батенина И.К., Орехова Ю.М. Реализация идей нейроразговорного коучинга в обучении иностранному языку в неязыковых вузах // Инновационные технологии в образовательной деятельности: материалы XXVI Международной научно-методической конференции. Нижний Новгород, 07 февраля 2024 года. Нижний Новгород: Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева, 2024. С. 206 – 211.
3. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика. 2-е издание, переработанное, расширенное. Москва: Издательство АСТ, 2024. 544 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психология искусства. Вопросы детской психологии. Москва: Эксмо, 2025. 848 с.
5. Глозман Ж.М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных. 3-е изд., стер. М.: Смысл, 2025. 265 с.
6. Ермолаева Ж.Е. Метафорические ассоциативные карты как нейропедагогический инструмент при обучении РКИ (уровень А1-А2) // Культура и безопасность. 2024. № 4. С. 34 – 41. DOI: 10.25257/KB.2024.4.34-41.
7. Ермолаева Ж.Е. Нейропедагогический подход в обучении русскому языку как иностранному в высшей школе // Современный взгляд на обучение РКИ: нейроаспекты: материалы международной научно-практической конференции. Москва, 31 мая 2024 года. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2024. С. 212 – 218.
8. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. СПб.: Питер, 2025. 385 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»).
9. Михайлов С.Н., Иванова Е.О. Нейропсихологический подход в образовательном процессе: теоретические аспекты // Magister. 2024. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neyropsihologicheskij-podhod-v-obrazovatelnom-protseste-teoreticheskie-aspekty> (дата обращения: 22.03.2026).
10. Педагогический терминологический словарь. URL: https://pedagogical_dictionary.academic.ru/2086/Нейропсихология (дата обращения: 22.03.2026).
11. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / под ред. Ж.М. Глозман. 4-е изд. М.: Генезис, 2024. 336 с.
12. Федькова О.С., Сергеева Н.Н. Психолого-педагогические условия формирования лексических умений на основе принципов нейролингвистического программирования // Педагогическое образование в России. 2024. № 2. С. 239 – 252.
13. Gerlich M. AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking. Societies 2025. № 15. 6 p. URL: <https://doi.org/10.3390/soc15010006>. URL: <https://www.mdpi.com/2075-4698/15/1/6>
14. Paling R. Neurolanguage Coaching: Brain-friendly language learning. The Choir Press, 2017. 128 p.
15. Paling R. Language Coaching Certification: Training Manual. Tarragona, 2016. 233 p.

References

1. Batenina I.K. Neurolinguistic Coaching as a Basis for Developing Students' Readiness for Foreign-Language Professional Communication. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2024. No. 1. P. 255 – 259. DOI: 10.62257/2687-1661-2024-1-255-259.
2. Batenina I.K., Orekhova Yu.M. Implementation of Neurolinguistic Coaching Ideas in Teaching a Foreign Language in Non-Linguistic Universities. Innovative Technologies in Educational Activities: Proceedings of the XXVI International Scientific and Methodological Conference. Nizhny Novgorod, February 7, 2024. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev, 2024. P. 206 – 211.
3. Vigel T.G. Fundamentals of Neuropsychology. Theory and Practice. 2nd edition, revised and expanded. Moscow: AST Publishing House, 2024. 544 p.
4. Vygotsky L.S. Thinking and Speech. Psychology of Art. Issues of Child Psychology. Moscow: Eksmo, 2025. 848 p.
5. Glozman J.M. Neuropsychological Examination: Qualitative and Quantitative Data Assessment. 3rd ed., reprinted. Moscow: Smysl, 2025. 265 p.

6. Ermolaeva J.E. Metaphorical Associative Maps as a Neuropedagogical Tool in Teaching Russian as a Foreign Language (Levels A1-A2). *Culture and Security*. 2024. No. 4. P. 34 – 41. DOI: 10.25257/KB.2024.4.34-41.
7. Ermolaeva Zh.E. Neuropedagogical approach to teaching Russian as a foreign language in higher education. A modern view on teaching Russian as a foreign language: neuroaspects: materials of the international scientific and practical conference, Moscow, May 31, 2024. Moscow: Moscow State Pedagogical University, 2024. P. 212 – 218.
8. Luria A.R. Fundamentals of neuropsychology. St. Petersburg: Piter, 2025. 385 p.: ill. (Series "Masters of Psychology").
9. Mikhailov S.N., Ivanova E.O. Neuropsychological approach in the educational process: theoretical aspects. *Magister*. 2024. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neypsichologicheskij-podhod-v-obrazovatelnom-protsesse-teoreticheskie-aspekty> (accessed: 22.03.2026).
10. Pedagogical Terminological Dictionary. URL: https://pedagogical_dictionary.academic.ru/2086/Нейропсихология (accessed: 22.03.2026).
11. Practical Neuropsychology. Experience of Working with Children with Learning Difficulties. Ed. J.M. Glozman. 4th ed. Moscow: Genesis, 2024. 336 p.
12. Fedkova O.S., Sergeeva N.N. Psychological and pedagogical conditions for the development of lexical skills based on the principles of neurolinguistic programming. *Pedagogical education in Russia*. 2024. No. 2. P. 239 – 252.
13. Gerlich M. AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking. *Societies* 2025. No. 15. 6 p. URL: <https://doi.org/10.3390/soc15010006>. URL: <https://www.mdpi.com/2075-4698/15/1/6>
14. Paling R. Neurolanguage Coaching: Brain-friendly language learning. The Choir Press, 2017. 128 p.
15. Paling R. Language Coaching Certification: Training Manual. Tarragona, 2016. 233 p.

Информация об авторах

Батенина И.К., старший преподаватель, ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», Москва, Россия, inessa_korn@mail.ru

© Батенина И.К., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / *Original article*

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (педагогические науки)

УДК 378.1

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-34-41

Искусственный интеллект как катализатор исследовательской активности студентов педагогического вуза в условиях цифровизации образования

¹ Кабакова С.А.,

¹ Батурин Н.Н.,

¹ Биляк В.С.,

¹ Кузеванов М.А.,

¹ Черноусов А.С.,

¹ Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова

Аннотация: в статье рассматривается проблема использования искусственного интеллекта как фактора, способного усиливать исследовательскую активность студентов педагогического вуза в условиях цифровизации образования. Цель исследования заключалась в выявлении потенциала ИИ в учебно-исследовательской деятельности будущих педагогов, а также в определении ограничений и педагогических условий его продуктивной интеграции. Теоретическую основу работы составили современные отечественные и зарубежные публикации по вопросам цифровой трансформации высшей школы, академического письма, исследовательской культуры студентов и этики применения генеративных систем. Эмпирическая база представлена результатами социологического опроса 169 студентов третьего курса Ишимского педагогического института им. П.П. Ершова (филиала) ТюмГУ. В ходе исследования установлено, что большинство респондентов положительно оценивают влияние ИИ на интерес к исследовательской деятельности и связывают его эффективность с возможностью анализа данных, поиска научных источников, генерации идей и автоматизации рутинных операций. Вместе с тем выявлены риски, связанные с недостоверностью информации, снижением самостоятельности мышления и нарушением принципов академической добросовестности. Практическая значимость работы заключается в обосновании педагогических условий, при которых ИИ может выступать не заменой исследовательской деятельности, а её интеллектуальным усилителем: критическая верификация результатов, методическое сопровождение, прозрачность использования и развитие цифровой рефлексии будущего учителя.

Ключевые слова: искусственный интеллект, исследовательская активность, студенты педагогического вуза, цифровизация образования, академическое письмо, цифровая грамотность, исследовательские компетенции, высшее образование

Для цитирования: Кабакова С.А., Батурин Н.Н., Биляк В.С., Кузеванов М.А., Черноусов А.С. Искусственный интеллект как катализатор исследовательской активности студентов педагогического вуза в условиях цифровизации образования // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 34 – 41. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-34-41

Поступила в редакцию: 14 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 12 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

Artificial intelligence as a catalyst for the research activity of pedagogical university students in the context of digitalization of education

¹ Kabakova S.A.,

¹ Baturin N.N.,

¹ Bilyak V.S.,

¹ Kuzevanov M.A.,

¹ Chernousov A.S.,

¹ P.P. Yershov Ishim Pedagogical Institute

Abstract: the article discusses the problem of using artificial intelligence as a factor capable of enhancing the research activity of students of a pedagogical university in the context of digitalization of education. The purpose of the study was to identify the potential of AI in the educational and research activities of future teachers, as well as to identify the limitations and pedagogical conditions for its productive integration. The theoretical basis of the work is made up of modern domestic and foreign publications on the digital transformation of higher education, academic writing, student research culture and ethics of using generative systems. The empirical base is presented by the results of a sociological survey of 169 third-year students of the P.P. Ershov Ishim Pedagogical Institute (branch) of TSU. The study found that the majority of respondents positively assess the impact of AI on interest in research and associate its effectiveness with the ability to analyze data, search for scientific sources, generate ideas and automate routine operations. At the same time, the risks associated with unreliability of information, a decrease in independent thinking and a violation of the principles of academic integrity have been identified. The practical significance of the work lies in substantiating the pedagogical conditions under which AI can act not as a substitute for research activity, but as its intellectual amplifier: critical verification of results, methodological support, transparency of use and the development of digital reflection of the future teacher.

Keywords: artificial intelligence, research activity, students of a pedagogical university, digitalization of education, academic writing, digital literacy, research competencies, higher education

For citation: Kabakova S.A., Baturin N.N., Bilyak V.S., Kuzevanov M.A., Chernousov A.S. Artificial intelligence as a catalyst for the research activity of pedagogical university students in the context of digitalization of education. *Pedagogical Education*. 2026. 7 (6). P. 34 – 41. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-34-41

The article was submitted: February 14, 2026; Approved after reviewing: March 12, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

В условиях ускоряющейся цифровизации образования исследовательская деятельность студентов педагогического вуза перестаёт быть исключительно формой академической отчётности и всё более отчётливо превращается в механизм профессионального становления будущего учителя. Для современного педагога уже недостаточно владеть готовыми методиками; он должен уметь формулировать проблему, искать и критически оценивать источники, обрабатывать данные, выдвигать и проверять гипотезы, интерпретировать результаты и представлять их в научно обоснованной форме. На этом фоне инструменты искусственного интеллекта приобретают особую значимость, поскольку способны заметно изменить саму логику вхождения студента в исследование: сократить время на рутинные операции, повысить доступность аналитических процедур, поддержать этапы поиска идей, структурирования материала, языкового редактирования и визуализации результатов [1-4].

Вместе с тем влияние искусственного интеллекта на исследовательскую активность нельзя оценивать однозначно. В научной литературе подчёркивается двойственный характер этого явления. С одной стороны, ИИ способствует персонализации обучения, повышает доступ к знаниям, делает исследовательскую работу более технологичной и менее трудоёмкой, стимулирует интерес студентов к самостоятельному поиску решений [2, 5, 6]. С другой стороны, всё чаще обсуждаются риски снижения когнитивной самостоятельности, подмены авторской позиции машинно сгенерированным текстом, ослабления навыков критического мышления, а также проблемы академической добросовестности, достоверности данных и прозрачности использования нейросетевых сервисов [3, 7-9]. Для педагогического образования эта проблема имеет дополнительную остроту: будущий учитель не только сам осваивает ИИ, но и в перспективе будет транслировать нормы его применения школьникам.

В исследованиях последних лет отмечается, что наиболее продуктивным оказывается не запретительный, а регламентированный и методически сопровождаемый формат использования ИИ. Авторы сходятся во мнении, что образовательный эффект возникает тогда, когда нейросетевые инструменты включаются в учебно-исследовательскую деятельность как средство интеллектуальной поддержки, а не как механизм полной замены собственных усилий студента [1, 4, 10-12]. Однако эмпирических работ, посвящённых именно педагогическим вузам регионального уровня, пока недостаточно. Значительная часть публикаций описывает общие тенденции, зарубежный опыт либо отношение студентов широкого круга специальностей к ИИ [2, 5, 6, 9].

В этой связи актуальным становится изучение того, как студенты педагогического института воспринимают искусственный интеллект, какие инструменты используют в учебно-исследовательской практике, какие функции считают наиболее полезными и какие условия видят необходимыми для превращения ИИ в фактор, усиливающий исследовательскую активность. Именно эти вопросы были положены в основу настоящего исследования.

Цель статьи - выявить потенциал искусственного интеллекта как катализатора исследовательской активности студентов педагогического вуза и определить педагогические условия его продуктивной интеграции в подготовку будущего учителя.

Материалы и методы исследований

Методологическую основу исследования составили положения о цифровой трансформации высшего образования, компетентностном подходе в подготовке педагогических кадров, а также идеи субъектно-деятельностной организации учебного исследования. В теоретической части использовались методы анализа, сопоставления, обобщения и интерпретации отечественных и зарубежных публикаций, посвящённых искусственному интеллекту в высшей школе, академическому письму, цифровой этике и исследовательской культуре студентов [1-12].

Эмпирическая часть исследования была реализована в форме социологического опроса. В исследовании приняли участие 169 студентов третьего курса Ишимского педагогического института им. П.П. Ершова (филиала) ТюмГУ. Выбор именно третьекурсников обусловлен тем, что к данному этапу обучения они уже обладают опытом подготовки рефератов, учебных исследований, проектов, докладов, курсовых работ и, следовательно, могут оценивать не только общую известность ИИ-инструментов, но и их реальную полезность в исследовательской практике.

Опрос проводился на основе анкеты, включавшей закрытые, полужакрытые и открытые вопросы. Содержательно инструментарий был ориентирован на четыре смысловых блока: уровень осведомлённости об ИИ; фактический опыт взаимодействия с различными инструментами; оценка влияния ИИ на интерес к научно-исследовательской деятельности; представления студентов о рисках и условиях эффективного использования ИИ. Закрытые вопросы позволили получить сопоставимые количественные показатели, а открытые - зафиксировать индивидуальные формулировки и смысловые акценты респондентов.

Результаты и обсуждения

Полученные данные свидетельствуют о том, что искусственный интеллект уже вошёл в повседневный учебный опыт большинства опрошенных. Совокупно 90,5 % респондентов оценили уровень осведомлённости студентов об ИИ как достаточный или очень высокий, тогда как крайне низкий уровень отметили лишь 9,5 % участников опроса. Это указывает на завершение этапа первичного знакомства с технологией: для третьекурсников ИИ перестал быть экзотической новинкой и воспринимается как часть цифровой образовательной среды.

Таблица 1

Самооценка уровня осведомлённости студентов об инструментах ИИ.

Table 1

Students' self-assessment of their level of awareness of AI tools.

Показатель	Вариант ответа	Кол-во	%
Уровень осведомлённости об ИИ	Очень высокий	60	35,5
	Достаточный	93	55,0
	Очень низкий	14	8,3
	Почти отсутствует	2	1,2

Наиболее распространённым типом инструмента оказались чат-боты и генеративные языковые модели: с ними сталкивались 86,4 % опрошенных. Значительно реже студенты отмечали системы автоматической проверки заданий (21,3 %) и генераторы учебных материалов – презентаций, тестов, конспектов (20,1 %). Только 8,9 % указали, что ничем из названного не пользуются. Уже на этом этапе видно, что ведущим каналом вхождения ИИ в образовательную практику выступают интерфейсы естественного языка, позволяющие быстро получать объяснения, примеры, структуры текстов и варианты формулировок.

При оценке влияния ИИ на интерес к научно-исследовательской деятельности доминировали положительные и умеренно положительные ответы.

Таблица 2

Дать оценку вовлеченности ИИ на заинтересованность студентов к исследовательской деятельности.

Table 2

To assess the impact of AI on student interest in research activities.

Показатель	Вариант ответа	Кол-во	%
Оценка влияния ИИ на интерес к исследованиям	Да, значительно	64	37,9
	В некоторой степени	82	48,5
	Не влияет	12	7,1
	Скорее снижает	11	6,5

Эта структура ответов показывает, что ИИ ценится студентами прежде всего там, где требуется ускорение предварительной аналитической и организационной работы, а не просто создание готового текста.

Показательна и частота использования ИИ в учебных исследованиях, рефератах и иных видах самостоятельной работы. Большинство респондентов применяют ИИ эпизодически: вариант «иногда» выбрали 60,9 % студентов. Регулярное использование зафиксировано у 24,9 %, тогда как по 7,1 % составили группы «никогда, но хотел(а) бы» и «никогда и не планирую». Такая конфигурация говорит о том, что в студенческой среде пока преобладает модель инструментального, ситуативного обращения к ИИ, а не устойчивой тотальной зависимости от него.

Таблица 3

Наиболее полезные функции ИИ в учебно-исследовательской работе.

Table 3

The most useful AI functions in educational research.

Функции ИИ, которые студенты считают наиболее полезными	Кол-во	%
Анализ больших массивов данных	128	75,7
Генерация идей и гипотез	85	50,3
Автоматизация рутинных задач	84	49,7
Поиск научных публикаций и источников	84	49,7
Поддержка при написании научных текстов	61	36,1
Визуализация результатов	54	32,0

Открытые ответы позволили уточнить, для решения каких именно задач используется искусственный интеллект. Чаще всего студенты называли поиск и подбор литературы, первичную систематизацию информации, составление плана текста, формулирование темы и цели исследования, помощь в написании отдельных фрагментов работы, подготовку презентационных материалов, а также интерпретацию результатов анкетирования. Важно, что даже при положительном отношении к ИИ многие респонденты описывали его как «помощника», «подсказку», «средство ускорения», но не как полноценного автора исследовательского продукта. Это косвенно подтверждает сохранение субъектной позиции студента в исследовательском процессе.

Вместе с тем качественный анализ ответов на вопрос о рисках выявил достаточно устойчивую группу опасений. Наиболее часто упоминались недостоверность и фактические ошибки в ответах ИИ, возможность получения несуществующей или искажённой информации, снижение самостоятельности мышления, соблазн выдать машинный результат за собственный, а также постепенное ослабление навыков анализа. Часть респондентов прямо писала о риске «разучиться думать», о формировании привычки к слишком лёгкому получению ответа и о вероятности подмены подлинной исследовательской работы формальным копированием готовых фрагментов. Даже ответы типа «никаких рисков» чаще встречались у студентов, ис-

пользующих ИИ эпизодически и преимущественно для технических операций, а не для содержательного анализа.

Не менее важны ответы на вопрос о месте ИИ в подготовке будущего педагога-исследователя. Большинство студентов (55,0 %) считают, что ИИ должен использоваться как дополнительный инструмент по желанию, а 40,2 % рассматривают владение им как необходимый навык цифровой среды. Лишь 4,7 % опрошенных убеждены, что включение ИИ в обязательную подготовку может снизить самостоятельность решений. Таким образом, ведущей оказывается не запретительная, а умеренно интегративная модель: студенты готовы признать значимость ИИ, но не склонны абсолютизировать его роль.

Таблица 4

Частота использования ИИ при выполнении учебных исследований.

Table 4

Frequency of AI use in educational research.

Частота использования ИИ в учебных исследованиях	Кол-во	%
Да, регулярно	42	24,9
Иногда	103	60,9
Никогда, но хотел(а) бы	12	7,1
Никогда и не планирую	12	7,1

Наконец, анализ ответов о главных условиях эффективного использования ИИ показал, что студенты связывают продуктивность технологии прежде всего с критическим мышлением, проверкой информации, осознанностью применения и сформированными цифровыми навыками. В ряде анкет подчёркивалось, что нельзя «слепо брать» сгенерированный материал, необходимо перепроверять факты, сопоставлять ответы ИИ с научными источниками и использовать технологию только в сочетании с собственным анализом. Тем самым сами респонденты фактически формулируют педагогический запрос на культуру ответственного и рефлексивного использования ИИ.

Таблица 5

Представления студентов о месте ИИ в подготовке будущего педагога-исследователя.

Table 5

Students' perceptions of the role of AI in the preparation of future teacher-researchers.

Представления о месте ИИ в подготовке будущего педагога-исследователя	Кол-во	%
Да, это необходимый навык в цифровой среде	68	40,2
Только как дополнительный инструмент по желанию	93	55,0
Нет, это может снизить самостоятельность решений	8	4,7

Интерпретация полученных результатов позволяет говорить о том, что искусственный интеллект действительно может выступать катализатором исследовательской активности студентов педагогического вуза, но только при определённых педагогических условиях. Катализирующий эффект проявляется прежде всего в трёх аспектах. Во-первых, ИИ снижает входной барьер в исследование: студенту проще приступить к работе, когда он может быстро получить первичный обзор темы, варианты направлений поиска, образцы структурирования материала и помощь в техническом оформлении [1, 2, 5]. Во-вторых, ИИ ускоряет прохождение рутинных этапов исследования, освобождая время для анализа, сопоставления данных и выработки собственной позиции [3, 4, 11]. В-третьих, ИИ создаёт у студента ощущение «достижимости» исследовательской задачи, а это психологически важно для формирования устойчивого интереса к научному поиску.

Полученные эмпирические данные согласуются с выводами зарубежных и отечественных работ, где подчёркивается, что студенты чаще всего обращаются к ИИ не ради прямой подмены мышления, а ради информационной навигации, генерации идей, поиска источников и улучшения качества представления результатов [2, 5, 6, 9]. Вместе с тем наше исследование уточняет эту позицию применительно к педагогическому вузу. Для будущих учителей значима не только функциональная полезность ИИ, но и нормативная рамка его использования. Респонденты демонстрируют внутреннюю потребность в регламентации: им нужен не формальный запрет, а понятные правила, что именно можно делегировать цифровому инструменту, а что должно оставаться зоной личной ответственности студента.

Именно поэтому ключевым противоречием является не оппозиция «использовать или не использовать ИИ», а необходимость удержания баланса между усилением продуктивности и сохранением исследова-

тельской субъектности. Если студент начинает воспринимать ИИ как внешний когнитивный протез, полностью снимающий необходимость размышления, технология перестаёт быть катализатором и становится фактором торможения развития. В этом случае снижается глубина погружения в проблему, ослабевает мотивация к верификации данных, формируются поверхностные стратегии выполнения работы. На это указывают и публикации, посвящённые рискам академической недобросовестности и эрозии критического мышления в условиях массового распространения генеративных систем [3, 7, 8, 10].

Для педагогического образования принципиально важно, что исследовательская активность студента понимается не только как количество выполненных работ, но и как качество исследовательского поведения: умение задавать вопросы, видеть проблему, выбирать метод, критически относиться к источникам, аргументировать позицию и интерпретировать данные. Следовательно, сама логика внедрения ИИ должна строиться так, чтобы усиливать именно эти компоненты. ИИ полезен, когда он помогает студенту сравнить подходы, обнаружить пробелы в аргументации, предложить несколько версий объяснения, увидеть альтернативные гипотезы, упростить обработку эмпирических данных. Но он становится проблемным, когда используется для бездумного заимствования готовых ответов.

На основании анализа можно выделить несколько педагогических условий, при которых ИИ действительно усиливает исследовательскую активность студентов педагогического вуза. Первое условие - формирование культуры критической верификации. Студент должен быть обучен проверять ответы ИИ по научным источникам, выявлять логические разрывы, фактические ошибки и искусственные ссылки. Второе условие - прозрачность использования. В образовательной практике необходимо закреплять правило указания, на каком этапе и с какой целью применялся ИИ. Третье условие - методическое сопровождение со стороны преподавателя: задания должны проектироваться так, чтобы нейросеть не могла заменить весь исследовательский процесс, но могла поддержать его отдельные этапы. Четвёртое условие - развитие исследовательской рефлексии, когда студент осознаёт не только удобство инструмента, но и пределы его применимости. Пятое условие - включение ИИ в систему подготовки будущего педагога через специальные модули по цифровой этике, академическому письму, работе с данными и проектированию исследования.

Практическая значимость результатов состоит в возможности обновления исследовательской подготовки будущего педагога через мини-курсы по ответственному использованию ИИ, задания на критическую экспертизу ответов нейросети, обучение стратегиям работы с запросом и источниками, а также пересмотр критериев оценивания учебных исследований с усилением внимания к аргументации и доказательности выводов.

Выводы

Проведённое исследование показало, что искусственный интеллект занимает заметное место в образовательном опыте студентов педагогического вуза и уже воспринимается ими как реальный инструмент учебно-исследовательской работы. Большинство опрошенных продемонстрировали достаточный или высокий уровень осведомлённости об ИИ, позитивно оценили его влияние на интерес к исследовательской деятельности и указали на его полезность при анализе данных, поиске источников, генерации идей и автоматизации рутинных операций.

Установлено, что катализирующий эффект ИИ проявляется прежде всего в снижении входного барьера в исследование, ускорении подготовительных и технических этапов работы, а также в повышении субъективной доступности научного поиска для студента. Одновременно выявлены риски, связанные с недостоверностью информации, возможным снижением самостоятельности мышления и угрозами академической недобросовестности. Это позволяет сделать вывод о том, что сам по себе ИИ не гарантирует роста исследовательской активности, а становится продуктивным только при условии педагогически выверенного сопровождения.

Наиболее перспективной представляется модель ответственной интеграции ИИ в подготовку будущего педагога-исследователя. Она предполагает развитие цифровой и исследовательской грамотности, обучение критической проверке результатов, прозрачную фиксацию использования ИИ, специальное методическое проектирование заданий и сохранение авторской позиции студента как центрального элемента исследовательской деятельности. Практически это означает необходимость перехода от стихийного и фрагментарного обращения к ИИ к системной работе по формированию культуры осмысленного, этичного и научно корректного взаимодействия с интеллектуальными цифровыми инструментами.

Список источников

1. Miao F., Holmes W. Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO, 2023. 44 p.
2. Crompton H., Burke D. Artificial intelligence in higher education: the state of the field // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. Vol. 20. No. 1. P. 1 – 22. DOI: 10.1186/s41239-023-00392-8.
3. Wang S., Wang F., Zhu Z., Wang J., Tran T., Du Z. Artificial intelligence in education: A systematic literature review // Expert Systems with Applications. 2024. Vol. 252. Article 124167. DOI: 10.1016/j.eswa.2024.124167.
4. Stöhr C., Ou A.W., Malmström H. Perceptions and usage of AI chatbots among students in higher education across genders, academic levels and fields of study // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024. Vol. 7. Article 100259. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100259.
5. Jereb E., Urh M. The Use of Artificial Intelligence among Students in Higher Education // Organizacija. 2024. Vol. 57. No. 4. P. 333 – 345. DOI: 10.2478/orga-2024-0024.
6. Ateeq A.A.A., Alzoraiki M.A.M., Milhem M., Ateeq R.A. Artificial intelligence in education: implications for academic integrity and the shift toward holistic assessment // Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. Article 1470979. DOI: 10.3389/feduc.2024.1470979.
7. Вихман В.В., Миндигулова А.А., Ромм М.В. Искусственный интеллект в образовании: обзор возможностей и ограничений // Идеи и идеалы. 2024. Т. 16. № 4 (1). С. 167 – 188. DOI: 10.17212/2075-0862-2024-16.4.1-167-188.
8. Костикова Л.П., Есенина Н.Е., Ольков А.С. Искусственный интеллект в образовательном процессе современного университета: результаты опроса студентов // Концепт. 2025. № 2. С. 93 – 109. URL: <http://e-koncept.ru/2025/251022.htm> (дата обращения: 23.03.2026).
9. Кузьменко М.В. Искусственный интеллект в исследовательской деятельности и академическом письме: аналитический обзор направлений и ограничений применения // Непрерывное образование: XXI век. 2025. Т. 13. № 3. С. 1 – 21. DOI: 10.15393/j5.art.2025.10846.
10. Nosova L.S., Leonova E.A., Belyakov A.V. Организация научно-исследовательской работы студентов в свете технологий генеративного искусственного интеллекта // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10. № 8. DOI: 10.30853/ped20250150.
11. Klimova B., Pikhart M. Exploring the effects of artificial intelligence on student and academic well-being in higher education: a mini-review // Frontiers in Psychology. 2025. Vol. 16. Article 1498132. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1498132.
12. Vieriu A.M., Petrea G. The Impact of Artificial Intelligence (AI) on Students' Academic Development // Education Sciences. 2025. Vol. 15. No. 3. Article 343. DOI: 10.3390/educsci15030343.
13. Ravšelj D., Keržič D., Tomaževič N., Umek L., Brezovar N., Iahad N.A. et al. Higher education students' perceptions of ChatGPT: A global study of early reactions // PLoS ONE. 2025. Vol. 20. No. 2. Article e0315011. DOI: 10.1371/journal.pone.0315011.

References

1. Miao F., Holmes W. Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO, 2023. 44 p.
2. Crompton H., Burke D. Artificial intelligence in higher education: the state of the field. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. Vol. 20.No. 1. P. 1 – 22. DOI: 10.1186/s41239-023-00392-8.
3. Wang S., Wang F., Zhu Z., Wang J., Tran T., Du Z. Artificial intelligence in education: A systematic literature review. Expert Systems with Applications. 2024. Vol. 252. Article 124167. DOI: 10.1016/j.eswa.2024.124167.
4. Stöhr C., Ou A.W., Malmström H. Perceptions and usage of AI chatbots among students in higher education across genders, academic levels and fields of study. Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024. Vol. 7. Article 100259. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100259.
5. Jereb E., Urh M. The Use of Artificial Intelligence among Students in Higher Education. Organizacija. 2024. Vol. 57.No. 4. P. 333 – 345. DOI: 10.2478/orga-2024-0024.
6. Ateeq A.A.A., Alzoraiki M.A.M., Milhem M., Ateeq R.A. Artificial intelligence in education: implications for academic integrity and the shift toward holistic assessment. Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. Article 1470979. DOI: 10.3389/feduc.2024.1470979.
7. Vikhman V.V., Mindigulova A.A., Romm M.V. Artificial intelligence in education: a review of possibilities and limitations. Ideas and ideals. 2024. Vol. 16. No. 4 (1). P. 167 – 188. DOI: 10.17212/2075-0862-2024-16.4.1-167-188.

8. Kostikova L.P., Yesenina N.E., Olkov A.S. Artificial intelligence in the educational process of a modern university: results of a student survey. *Concept*. 2025. No. 2. P. 93 – 109. URL: <http://e-koncept.ru/2025/251022.htm> (accessed: 23.03.2026).

9. Kuzmenko M.V. Artificial Intelligence in Research Activity and Academic Writing: An Analytical Review of Directions and Limitations of Application. *Continuous Education: 21st Century*. 2025. Vol. 13. No. 3. P. 1 – 21. DOI: 10.15393/j5.art.2025.10846.

10. Nosova L.S., Leonova E.A., Belyakov A.V. Organization of Students' Research Work in Light of Generative Artificial Intelligence Technologies. *Pedagogy. Theoretical and Practical Issues*. 2025. Vol. 10. No. 8. DOI: 10.30853/ped20250150.

11. Klimova B., Pikhart M. Exploring the effects of artificial intelligence on student and academic well-being in higher education: a mini-review. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. Article 1498132. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1498132.

12. Vieriu A.M., Petrea G. The Impact of Artificial Intelligence (AI) on Students' Academic Development. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15. No. 3. Article 343. DOI: 10.3390/educsci15030343.

13. Ravšelj D., Keržič D., Tomaževič N., Umek L., Brezovar N., Iahad N.A. et al. Higher education students' perceptions of ChatGPT: A global study of early reactions. *PLoS ONE*. 2025. Vol. 20. No. 2. Article e0315011. DOI: 10.1371/journal.pone.0315011.

Информация об авторах

Кабакова С.А., кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и методик их преподавания, Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ТюмГУ, svetlana-igpi@mail.ru

Батурин Н.Н., Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ТюмГУ, kolya001-baturin@bk.ru

Биляк В.С., Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ТюмГУ, stud0000260674@study.utmn.ru

Кузеванов М.А., Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ТюмГУ, stud0000272954@study.utmn.ru

Черноусов А.С., Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ТюмГУ, stud0000230557@study.utmn.ru

© Кабакова С.А., Батурин Н.Н., Биляк В.С., Кузеванов М.А., Черноусов А.С., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / *Original article*

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (педагогические науки)

УДК 373.3:004.8:028.1

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-42-54

Педагогическая модель повышения читательской активности младших школьников на основе инструментов искусственного интеллекта

¹ Еланцева С.А.,

¹ Биляк В.С.,

¹ Батурин Н.Н.,

¹ Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ТюмГУ

Аннотация: в статье представлена и апробирована модель повышения читательской активности младших школьников на основе инструментов искусственного интеллекта (ИИ), ориентированных не на подмену чтения готовыми ответами, а на развитие и повышение устойчивой читательской мотивации, осознанного выбора книг и рефлексии читательского опыта. Актуальность исследования определяется противоречием между высокой доступностью ИИ-сервисов для детей и недостаточно разработанными педагогическими сценариями их продуктивного использования в начальной школе. Цель исследования - определить, в какой степени интеграция ИИ-рекомендательных механизмов (подбор литературы по интересам, настроению, уровню сложности текста и образовательным задачам) способствует росту читательской активности, читательской самостоятельности и качества понимания текста у учащихся 3-4 классов. В исследовании использованы квазиэкспериментальный дизайн, педагогическое наблюдение, анкетирование, контент-анализ читательских дневников, оценка читательской грамотности и методы математической статистики. Представлены результаты восьмимесячного педагогического эксперимента с участием 124 школьников: в экспериментальных классах выявлен статистически значимый рост интегрального индекса читательской активности, частоты добровольного чтения, глубины читательской рефлексии и результативности выполнения заданий на интерпретацию текста. В обсуждении показаны условия эффективного внедрения ИИ в практику начальной школы: возрастная адаптация интерфейсов, участие учителя в модерации запросов, цифровая и читательская гигиена, этические ограничения и межпредметная интеграция. Сделан вывод о целесообразности включения ИИ-инструментов в систему формирования читательской культуры младших школьников при сохранении ведущей роли педагога и семейного чтения.

Ключевые слова: читательская активность, младшие школьники, искусственный интеллект в образовании, персонализированные рекомендации, читательская грамотность, цифровая педагогика, модель повышения читательской активности

Для цитирования: Еланцева С.А., Биляк В.С., Батурин Н.Н. Педагогическая модель повышения читательской активности младших школьников на основе инструментов искусственного интеллекта // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 42 – 54. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-42-54

Поступила в редакцию: 14 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 12 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

A pedagogical model for increasing reading activity among youth school students based on artificial intelligence tools

¹Elantseva S.A.,

¹Bilyak V.S.,

¹Baturin N.N.,

¹Ishim Pedagogical Institute named after P.P. Ershov (branch) of University of Tyumen

Abstract: the article presents and tests a model for increasing the reading activity of younger schoolchildren based on artificial intelligence (AI) tools aimed not at replacing reading with ready-made answers, but at developing sustainable reading motivation, conscious book selection and reflection on the reader's experience. The relevance of the study is determined by the contradiction between the high availability of AI services for children and insufficiently developed pedagogical scenarios for their productive use in primary schools. The purpose of the study is to determine to what extent the integration of AI recommendation mechanisms (selection of literature according to interests, mood, level of complexity of the text and educational tasks) contributes to the growth of reading activity, reading independence and the quality of understanding of the text among students in grades 3 - 4. The research uses quasi-experimental design, pedagogical observation, questionnaires, content analysis of readers' diaries, assessment of reader literacy and methods of mathematical statistics. The results of an eight-month pedagogical experiment involving 124 schoolchildren are presented: in experimental classes, a statistically significant increase in the integral index of reading activity, the frequency of voluntary reading, the depth of reader reflection and the effectiveness of text interpretation tasks was revealed. The discussion shows the conditions for the effective implementation of AI in elementary school practice: age-related interface adaptation, teacher participation in query moderation, digital and reader hygiene, ethical constraints, and interdisciplinary integration. It is concluded that it is advisable to include AI tools in the system of forming the reading culture of younger schoolchildren while maintaining the leading role of the teacher and family reading.

Keywords: reading activity, primary school students, artificial intelligence in education, personalized recommendations, reading literacy, digital pedagogy, model for increasing reader activity

For citation: Elantseva S.A., Bilyak V.S., Baturin N.N. A pedagogical model for increasing reading activity among youth school students based on artificial intelligence tools. Pedagogical Education. 2026. 7 (6). P. 42 – 54. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-42-54

The article was submitted: February 14, 2026; Approved after reviewing: March 12, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Развитие читательской активности в начальной школе является одной из ключевых задач современного начального общего образования. Именно в возрасте 8 - 11 лет закладываются устойчивые практики читательского поведения: регулярность обращения к книге, способность выбирать тексты в соответствии с собственными интересами, готовность обсуждать прочитанное и переносить читательский опыт в учебную и социальную деятельность. При этом современный школьник формируется в гибридной медиа среде, где конкуренцию книге составляют короткие видео -форматы, игровые приложения, социальные медиа и генеративные ИИ-инструменты, быстро производящие сжатые ответы вместо самостоятельной интеллектуальной работы.

Парадокс текущего этапа цифровизации образования состоит в том, что те же инструменты, которые могут снижать глубину и длительность чтения, при грамотной педагогической настройке способны стать ресурсом повышения интереса к книге. Современные ИИ-системы персонализации умеют учитывать предпочтения пользователя, уровень подготовки, эмоциональное состояние и контекст образовательной задачи. В условиях начальной школы это открывает возможность перейти от случайного выбора текстов к педагогически управляемой индивидуальной траектории чтения, где каждому ребенку предлагается сильный, эмоционально значимый и содержательно развивающий набор произведений [1 -4].

В Российской педагогической литературе проблема формирования читательской грамотности младших школьников рассматривается активно и многопланово: исследуются методические условия осознанного чтения, роль внеурочной деятельности, развитие интерпретационных умений и формирование внут-

ренной мотивации [5-8]. Одновременно растет массив работ по применению ИИ и цифровых платформ в образовательном процессе, в том числе в контексте персонализации обучения, повышения учебной вовлеченности и обновления педагогических инструментов [1-4, 9-12]. Однако пересечение этих двух направлений - именно как задача повышения читательской активности посредством ИИ - пока изучено недостаточно.

Проведенный анализ публикаций показал несколько содержательных дефицитов. Во-первых, в большинстве работ ИИ рассматривается преимущественно в логике предметной успеваемости, тогда как собственно читательские практики (добровольное чтение, читательский выбор, читательский дневник, обсуждение прочитанного) описаны фрагментарно. Во-вторых, редко учитывается возрастная специфика младшего школьного возраста: ограниченная способность к критической оценке автоматически сгенерированных рекомендаций, высокая зависимость от внешней мотивации и необходимость постоянной педагогической поддержки и обратной связи. В-третьих, в публикациях не всегда предлагаются измеримые индикаторы читательской активности, позволяющие сопоставлять результаты до и после внедрения ИИ-инструментов.

С учётом указанных дефицитов в настоящем исследовании под читательской активностью младшего школьника понимается интегративная характеристика, включающая мотивационный компонент (желание читать), поведенческий компонент (регулярность и самостоятельность чтения), когнитивный компонент (понимание, интерпретация, перенос смысла) и коммуникативно-рефлексивный компонент (обсуждение и самооценка читательского опыта). Такой подход согласуется с логикой работ по функциональной и читательской грамотности [6-8, 13-15].

На практике часто встречается такая ситуация, когда ребенок использует ИИ не для расширения чтения, а для его замещения: просит краткий пересказ произведения, готовые ответы на вопросы, контрольные работы или характеристику героя. В результате снижается объем самостоятельной интеллектуальной работы, беднеет словарный запас и уменьшается личностная включенность в текст. Следовательно, задача педагога заключается не в запрете ИИ как такового, а в проектировании таких сценариев взаимодействия, при которых ИИ становится навигатором в чтении, а не заменителем чтения.

Ключевая идея статьи состоит в том, что ИИ-сервисы могут повышать читательскую активность младших школьников, если используются в трех взаимосвязанных педагогических функциях: (1) персонализированный подбор текстов по интересам, эмоциональному состоянию и уровню сложности; (2) сопровождение читательской рефлексии через вопросы, подсказки и маршруты обсуждения; (3) поддержка учителя в мониторинге читательской динамики класса и индивидуальных траекторий.

В исследовании поставлена цель - теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность модели повышения читательской активности младших школьников посредством ИИ-инструментов персонализированного выбора книг и сопровождения читательской деятельности.

Гипотеза предполагает, что трансформация роли ИИ с генератора готовых учебных ответов на педагогически управляемую систему персональных рекомендаций и рефлексивных подсказок способствует статистически значимому повышению показателей добровольного чтения, качества понимания текста и устойчивой читательской мотивации у младших школьников.

Задачами исследования выступили:

- 1) уточнить теоретические основания интеграции ИИ в практики развития читательской активности младших школьников;
- 2) разработать структуру и критерии оценки читательской активности в условиях цифровой образовательной среды;
- 3) спроектировать и реализовать педагогическую модель использования ИИ рекомендаций на уроках литературного чтения и во внеурочной деятельности;
- 4) оценить динамику показателей в экспериментальных и контрольных классах и интерпретировать полученные результаты.

Материалы и методы исследований

Исследование выполнено в логике квазиэкспериментального педагогического дизайна с параллельными группами (экспериментальная и контрольная). Продолжительность эксперимента составила 8 месяцев (сентябрь-апрель учебного года), что позволило отследить не краткосрочный эффект новизны, а относительно устойчивую динамику читательских практик.

Базой исследования стали две городские общеобразовательные школы. В выборку вошли 124 обучающихся 3-4 классов; по 62 ребенка в экспериментальной и в контрольной группах. Состав групп был репре-

зентативен по возрасту, стартовому уровню читательской грамотности и учебной успеваемости. В исследовании также участвовали 8 учителей начальных классов и 96 родителей (в формате анкет обратной связи о домашнем чтении).

В экспериментальных классах реализовывалась модель «Читаю с ИИ-наставником» (см. рис. 1).

При реализации формирующего этапа эксперимента в качестве стандартной платформы была выбрана генеративная ИИ-модель «DeepSeek». Выбор данной модели обусловлен тем, что её способностью является работа с контекстом на русском языке, гибкостью всех настроек, проведением через заготовленные тексты, так называемых «промпты», а также бесплатным доступом. Принципиальным методическим решением стал отказ от режима «свободного диалога» ребенка с инструментами ИИ. Вместо авторы исследования разработали «промпты» - чёткие, структурированные текстовые заготовки, которые задавали ИИ-модели жёсткие рамки взаимодействия, соответствующие этапам работы с текстом. Промпты выполняли две основные функции: во-первых, они ограничивали генеративный потенциал ИИ, блокируя возможность получения готового краткого содержания или сочинения (для этого в заготовку вносились команды такого вида, как: «не пересказывай сюжет», «не давай готовых характеристик героев», «не делай готовые ответы на вопросы»); во-вторых, они активировали необходимые педагогические сценарии - персонализированный подбор литературы или сопровождение читательской активности. Таким образом, под «инструментом ИИ» в контексте данной модели понимается не просто нейросеть, а дидактический комплекс, состоящий из: 1) базовой языковой модели «DeepSeek»; 2) библиотеки заранее разработанных заготовок «промптов», адаптированных для восприятия младшими школьниками; 3) методики педагогической модерации процесса ввода запроса и анализа полученного результата.

Разработанная модель повышения читательской активности младших школьников на основе инструментов искусственного интеллекта представляет собой целостную педагогическую систему, направленную на формирование устойчивого интереса к чтению, развитие самостоятельности читательского выбора и углубление понимания художественного текста. Модель интегрирует возможности цифровых технологий и педагогического сопровождения, обеспечивая персонализированную поддержку читательской деятельности младших школьников.

Целевым компонентом модели выступает повышение читательской активности обучающихся начальной школы посредством педагогически управляемого использования инструментов искусственного интеллекта. В рамках модели читательская активность рассматривается как интегративная характеристика личности младшего школьника, включающая мотивационные, поведенческие, когнитивные и рефлексивно-коммуникативные аспекты взаимодействия ребенка с текстом.

Теоретико-методологическую основу модели составляют личностно-ориентированный и деятельностный подходы к обучению, концепция формирования читательской грамотности, а также идеи персонализированного обучения в цифровой образовательной среде. Личностно-ориентированный подход предполагает учет индивидуальных интересов и читательских предпочтений ребенка, тогда как деятельностный подход рассматривает чтение как активную познавательную деятельность, направленную на осмысление и интерпретацию текста. В свою очередь, использование технологий искусственного интеллекта обеспечивает возможность адаптации образовательного процесса к индивидуальным особенностям обучающихся.

Структурным ядром модели выступает система компонентов читательской активности. Мотивационный компонент отражает интерес ребенка к чтению, эмоциональную вовлеченность и желание самостоятельно обращаться к книге. Поведенческий компонент характеризует регулярность и самостоятельность читательской деятельности, частоту добровольного чтения и завершение начатых произведений. Когнитивный компонент связан с пониманием текста, умением интерпретировать содержание произведения и анализировать поступки героев. Рефлексивно-коммуникативный компонент включает обсуждение прочитанного, выражение личной позиции и способность осмысливать собственный читательский опыт.

Практическая реализация модели осуществляется посредством четырех взаимосвязанных модулей использования инструментов искусственного интеллекта. Диагностический модуль обеспечивает выявление читательских интересов, предпочтительных жанров и уровня сложности текстов, доступных для восприятия ребенком. На основе полученных данных формируется индивидуальный читательский профиль учащегося. Рекомендательный модуль предполагает подбор произведений с учетом интересов ребенка, уровня его читательской подготовки и образовательных задач. Это позволяет выстраивать индивидуальные траектории чтения. Рефлексивный модуль направлен на сопровождение процесса осмысления текста: искусственный интеллект генерирует вопросы, подсказки и задания, стимулирующие аналитическое и интерпретационное мышление учащихся. Мониторинговый модуль обеспечивает фиксацию динамики читательской активности и позволяет учителю отслеживать изменения в читательском поведении школьников.



Рис. 1. Модель повышения читательской активности младших школьников на основе инструментов искусственного интеллекта (составлена авторами).

Fig.1. A model for increasing the reading activity of primary school students based on artificial intelligence tools (developed by the authors).

Ключевую роль в функционировании модели играет педагогическая модерация. Учитель определяет цели читательской деятельности, организует работу с текстом, контролирует самостоятельность выполнения заданий и регулирует использование инструментов искусственного интеллекта. Педагог выступает посредником между технологическими возможностями ИИ и образовательными задачами, обеспечивая педагогическую целесообразность их применения.

Реализация модели осуществляется в трех взаимосвязанных образовательных пространствах: на уроках литературного чтения, во внеурочной читательской деятельности и в практике семейного чтения. Такая интеграция позволяет расширить читательский опыт ребенка и создать устойчивую культурную среду, поддерживающую интерес к книге.

Результативный компонент модели проявляется в повышении читательской мотивации младших школьников, увеличении количества добровольно прочитанных произведений, углублении понимания текста и развитии способности к его интерпретации. В целом внедрение модели способствует формированию устойчивой читательской культуры и развитию читательской самостоятельности обучающихся.

Принципиально важным было то, что ИИ-система не предоставляла готовые «ответы за ученика». В интерфейсе использовались ограничения на генерацию полных сочинений и реферативных подмен текста.

Вместо этого обучающиеся получали подсказки, вопросы, варианты выбора книг и шаблоны для организации собственных читательских заметок.

Для оценки эффективности модели использовался комплекс количественных и качественных методов:

1. Анкетирование читательской мотивации (модифицированная школьная шкала с 20 утверждениями, 5-балльный формат).
2. Карта читательской активности, фиксирующая: число добровольно выбранных текстов в месяц; долю завершённых чтений; частоту обращений к библиотеке (школьной и домашней); участие в обсуждении прочитанного.
3. Диагностика понимания текста (три типа заданий: извлечение информации, интерпретация, оценка и перенос).
4. Контент-анализ читательских дневников по критериям глубины рефлексии: от простого пересказа до аргументированной личной позиции.

Для интегральной оценки использован индекс читательской активности (ИЧА):

$$\text{ИЧА} = 0,35M + 0,25B + 0,20C + 0,20R,$$

где M - мотивационный показатель, B - поведенческий (частота и регулярность чтения), C - когнитивный (понимание текста), R - рефлексивно коммуникативный компонент.

Значения каждого компонента нормировались в шкале от 0 до 100 баллов.

Соответственно, интегральный ИЧА также измерялся в диапазоне 0-100.

Эксперимент реализовывался поэтапно.

Констатирующий этап (1 месяц) включал стартовую диагностику, интервью с учителями и родителями, а также первичную настройку рекомендательного ИИ-модуля.

Формирующий этап (6 месяцев) предполагал систематическое внедрение модели в образовательный процесс: один урок литературного чтения в неделю с использованием ИИ-подбора материалов; одно внеурочное занятие «Читательская мастерская» - раз в две недели; домашние мини-практики «книга по настроению» (с участием родителей); ежемесячная рефлексивная сессия «как меняется мой читательский маршрут».

Контрольный этап (1 месяц) включал повторную диагностику, сравнительный анализ показателей и обсуждение результатов с педагогами.

Чтобы исключить подмену чтения генерацией готового результата, были разработаны сценарии запросов, в которых ИИ выполняет функцию интеллектуального навигатора. Каждый сценарий включал «вход» (что делает ученик до чтения), «сопровождение» (что делает во время чтения) и «выход» (какой продукт создает после чтения).

Использование сценарного подхода позволило стандартизировать практику в разных классах и снизить вариативность педагогического эффекта, связанную с индивидуальным стилем цифровой работы учителя. Кроме того, сценарии стали удобным инструментом методического сопровождения молодых педагогов, которым требовалась понятная «карта действий» для интеграции ИИ в урок (см. табл. 1).

Поясним технологическую реализацию функций ИИ, указанных в таблице 1, на примере конкретных промптов, используемых в системе ИИ - «DeepSeek».

Для функции «подбора книг» (этап «до чтения») использовался промпт для ИИ:

«Ты - настоящий детский библиотекарь. Ученику [указать номер класса], возрастом [нужно указать возраст], нравится читать книги про [интересы ученика]. Подбери пожалуйста, 3 нужных книги, которые ему подойдут лучше всего. Уровень сложности: легкий - средний. Для каждой представленной книги напиши: название, автора и 2 кратких предложения о чём она, но не рассказывай концовку. Не предлагай относящиеся к ней произведения из школьной программы [указать номер класса] класса».

Для рефлексивной функции (этап «после чтения») применялся промпт: «Ты - мой настоящий друг, который хочет мне помочь лучше понять книгу. Я прочитал книгу [указать название книги]. Задай мне 5 наводящих вопросов, которые заставят меня задуматься о героях и их поступках. Вопросы должны быть различными: про характер героя, про выбор данного героя, про самый интересный момент и запоминающийся момент. Не отвечай на вопросы сам, только задай их мне».

Учитель выступал в роли модератора: на начальных этапах он помогал ученику ввести интересы в шаблон заготовки, а затем контролировал, чтобы ученик использовал полученную информацию от искусственного интеллекта именно как план для размышления, а не как шпаргалку и готовый ответ на не подходящую тему.

Таблица 1

Сценарии использования ИИ в развитии читательской активности.

Table 1

Scenarios for using artificial intelligence to promote reading activity.

Этап работы с текстом	Действия ученика	Функция ИИ	Роль учителя
До чтения	Формулирует интерес (тема, настроение, жанр, объем)	Подбирает 3-5 книг разного уровня сложности, объясняет логику подбора	Уточняет цель чтения, помогает выбрать посильный текст
Во время чтения	Отмечает непонятные слова, ключевые эпизоды, вопросы к героям	Предлагает словарные подсказки и вопросы на понимание без раскрытия сюжета вперед	Контролирует темп, проверяет, что ребенок работает с текстом, а не с пересказом
После чтения	Готовит устный или письменный отклик о книге	Генерирует структуру рефлексии: «событие эмоция- вывод»	Оценивает глубину ответа, поощряет аргументацию с опорой на текст
Творческое продолжение	Создает мини-проект (афиша, читательская карточка, рекомендация другу)	Предлагает идеи форматов и критерии качества работы	Организует взаимную экспертизу в классе
Семейное чтение	Обсуждает книгу дома с родителями	Формирует карточки семейного обсуждения (5-7 вопросов)	Включает родителей в обратную связь через дневник чтения
Маршрут на месяц	Планирует личный список чтения на 4 недели	Составляет персональный «читательский трек» с постепенным усложнением	Корректирует маршрут по фактическому прогрессу и интересу ребенка

Для статистической обработки использовались описательные статистики, критерий Манна-Уитни (межгрупповые различия), критерий Вилкоксона (внутригрупповая динамика), расчет эффекта Козна (d). Уровень статистической значимости принимался равным $p < 0,05$.

Качественные данные (фрагменты читательских дневников, интервью учителей, родительские комментарии) анализировались методом тематического кодирования. Это позволило связать «сухие» цифровые показатели с реальными изменениями читательского поведения детей.

Реализация исследования строилась на принципах педагогической этики и цифровой безопасности. Родители были заранее информированы о целях и формате использования ИИ. Доступ к персональным данным ограничивался обезличенными профилями, а любые рекомендации носили вспомогательный характер и проходили педагогическую модерацию.

Таблица 2

Характеристика выборки на констатирующем этапе.

Table 2

Characteristics of the sample at the ascertaining stage.

Показатель	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Количество учащихся, чел.	62	62
Средний возраст, лет	9,6	9,5
Доля девочек, %	53,2	51,6
Базовый ИЧА (среднее), баллы	47,8	48,1
Учащиеся с низкой читательской мотивацией, %	38,7	37,1
Среднее число добровольных чтений в месяц	2,1	2,2

Отдельно вводились правила цифровой читательской гигиены: недопустимость копирования готовых интерпретаций без чтения текста, ограничение экранного времени и обязательное обсуждение произведения в классе или семье после взаимодействия с рекомендательным сервисом. Такой подход согласуется с

выводами отечественных исследований о необходимости сочетания цифровых решений и педагогического контроля [1-4, 9-12].

Представленные в таблице 2 данные подтверждают сопоставимость групп на старте эксперимента и позволяют корректно интерпретировать последующую динамику.

Результаты и обсуждения

Наиболее обобщающий показатель - интегральный ИЧА - продемонстрировал положительную динамику в обеих группах, однако рост в экспериментальных классах оказался существенно выше. Если на старте различия между группами были статистически незначимыми, то после формирующего этапа зафиксировано устойчивое преимущество экспериментальной группы (табл. 3).

Таблица 3

Динамика ИЧА в экспериментальной и контрольной группах.

Table 3

Dynamics of the reader activity index in the experimental and control groups.

Показатель	Экспериментальная группа	Контрольная группа
ИЧА до эксперимента, баллы	47,8	48,1
ИЧА после эксперимента, баллы	67,9	55,4
Прирост, баллы	+20,1	+7,3
Критерий Вилкоксона (внутри группы)	$p < 0,001$	$p = 0,031$
Критерий Манна-Уитни (после)	$p = 0,004$	
Эффект Коэна d (межгрупповой, после)	0,74 (средне-высокий)	

Содержательно это означает, что применение ИИ-рекомендаций в сочетании с педагогической модерацией повлияло не только на «внешнюю» дисциплину чтения (когда ребенок читает по требованию), но и на внутреннюю заинтересованность и самостоятельность читательского выбора.

Для более точной интерпретации были проанализированы четыре составляющих ИЧА (табл. 4).

Таблица 4

Прирост по компонентам ИЧА (в баллах).

Table 4

Growth in the components of the reader activity index (in points).

Компонент	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Мотивационный (M)	+21,8	+8,6
Поведенческий (B)	+19,4	+6,9
Когнитивный (C)	+16,7	+7,1
Рефлексивно - коммуникативный (R)	+22,5	+6,3

Наибольший прирост получен по мотивационному и рефлексивному компонентам. Это подтверждает, что ИИ оказался особенно полезен на этапах входа в чтение (когда необходимо вызвать интерес к книге) и после чтения (когда важно организовать осмысление и обсуждение). Существенное значение имели запросы типа «подбери книгу под настроение» и «задай мне вопросы, чтобы я лучше понял героя».

Поведенческий компонент вырос за счет увеличения частоты добровольного чтения: среднее число инициативно выбранных текстов в месяц в экспериментальной группе увеличилось с 2,1 до 4,8, тогда как в контрольной - с 2,2 до 3,1. Важным наблюдением стало снижение доли «незавершенного чтения» (брошенных на середине текстов) с 34% до 17% в экспериментальных классах. По мнению учителей, это связано с более точным соответствием рекомендаций уровню сложности и интересам ребенка.

Результаты диагностики читательской грамотности показали, что в экспериментальной группе заметно улучшились задания высокого уровня сложности - интерпретация, оценка позиции автора, перенос смыслов на жизненные ситуации.

Если на констатирующем этапе дети чаще ограничивались репродуктивными ответами, то к концу эксперимента увеличилась доля аргументированных суждений с опорой на текст.

Контент-анализ читательских дневников подтвердил эту тенденцию. До эксперимента преобладали записи формата «о чем книга» и «понравилось/не понравилось». После внедрения модели увеличилась доля записей с причинно-следственными связями, сравнением героев, обсуждением моральных выборов и соб-

ственных читательских предпочтений. ИИ-подсказки в виде наводящих вопросов («почему герой поступил именно так?», «какой эпизод изменил твоё отношение к персонажу?») выступали своего рода «лесами» для постепенного формирования рефлексивной речи.

Также, отдельного внимания заслуживает анализ изменения характера запросов, которые ученики писали ИИ-модели, на примере «DeepSeek» в ходе эксперимента. Если на констатирующем этапе в экспериментальных классах фиксировались единичные попытки использовать ИИ для получения готовых ответов, то к окончанию формирующего этапа структура запросов качественно поменялась. Основными запросами стали, начинающий диалог о книге: «почему герой поступил именно так?», «придумай 5 вопросов по данному рассказу», «найди книгу, похожую на ту, что ты мне порекомендовал, и которая мне понравилась». Это свидетельствует о трансформации восприятия ИИ детьми: из инструмента для «быстрого решения задачи» он превратился в инструмент «личного интеллектуального помощника», помогающего выстраивать собственное читательское поведение. Данное наблюдение косвенно подтверждает рост читательской активности и осознанности, зафиксированный количественными методами.

Дополнительный эффект проявился в семейном чтении. По итогам родительского опроса доля семей, обсуждающих книгу с ребенком не реже двух раз в неделю, в экспериментальной группе выросла с 29% до 51%. Родители отмечали, что персонализированные рекомендации упрощали выбор литературы и снижали конфликты по поводу «что именно читать», а формат «книга по настроению» помогал встроить чтение в повседневный ритм семьи.

Учителя также зафиксировали изменение читательского микроклимата класса: дети чаще обменивались книгами, предлагали одноклассникам собственные «читательские подборки», активнее участвовали в мини-дебатах о героях и сюжетах. Таким образом, ИИ-инструмент работал не только на индивидуальную траекторию, но и на развитие коллективной читательской культуры.

Полученные данные согласуются с выводами о значимости персонализации и цифровых образовательных решений в повышении учебной вовлеченности [1-4, 9-12]. Вместе с тем исследование уточняет, что для начальной школы критически важна педагогическая рамка использования ИИ. Сама по себе технологичность инструмента не гарантирует роста читательской активности: эффект достигается тогда, когда ИИ включен в методически продуманную систему заданий, обсуждений и рефлексии.

Результаты также сопоставимы с работами по формированию функциональной и читательской грамотности младших школьников [5-8, 13-15], где подчеркивается роль мотивации, самостоятельности и осмысленного взаимодействия с текстом. Наш вклад заключается в конкретизации механизма: ИИ-рекомендации позволяют оперативно «сшивать» интерес ребенка, его текущий эмоциональный запрос и учебную задачу, повышая вероятность добровольного обращения к книге.

С методической точки зрения значимым является выявление трех принципов эффективного внедрения:

- 1) принцип педагогической модерации - учитель задает рамку и цели взаимодействия, корректирует рекомендации и предотвращает подмену чтения генерацией готовых ответов;
- 2) принцип возрастной адаптации - интерфейс ИИ должен быть понятным младшим школьникам, с ограниченным числом опций и безопасной лексикой запросов;
- 3) принцип «сначала текст - потом ИИ» - любая рефлексия с использованием ИИ запускается только после фактического чтения произведения.

Несмотря на позитивную динамику, выявлен ряд рисков. Во-первых, часть учащихся на начальном этапе пыталась использовать ИИ как «быстрый путь» к выполнению задания без чтения первоисточника. Это потребовало введения дополнительных регламентов и обязательной устной проверки понимания. Во-вторых, у педагогов наблюдался различный уровень цифровой готовности: в классах с более уверенным владением инструментом эффект был выше. В-третьих, сохраняется зависимость от качества исходной библиотечной базы: если корпус рекомендованных текстов ограничен, персонализация быстро становится формальной.

Ограничением исследования является и квазиэкспериментальный характер дизайна: распределение обучающихся по группам происходило на уровне классов, а не случайной индивидуальной выборки. Кроме того, продолжительность эксперимента (8 месяцев) позволяет говорить о среднесрочном эффекте, но не дает ответа на вопрос о долгосрочной устойчивости результатов в основной школе.

Перспективы дальнейших исследований связаны с тремя направлениями: лонгитюдное отслеживание читательских траекторий на переходе из начальной в основную школу; разработка валидированных отечественных метрик «цифрово-читательской самостоятельности»; сравнительный анализ различных типов ИИ рекомендатель (правило-ориентированных и генеративных) в педагогическом контексте.

На основании полученных результатов предложены прикладные решения для образовательной практики:

1. Включать ИИ-подбор литературы в рабочие программы по литературному чтению как регулярный, а не эпизодический инструмент;
2. Разрабатывать «карты читательских маршрутов» по четвертям с учетом интересов и индивидуального прогресса ребенка;
3. Использовать гибридные форматы «урок + внеурочная мастерская + семейное чтение»;
4. Проводить для учителей краткие методические интенсивы по безопасному и педагогически целесообразному использованию ИИ;
5. Вводить школьные регламенты «честного взаимодействия с ИИ» (что допустимо, что недопустимо, как проверяется самостоятельность чтения);
6. Расширять сотрудничество с библиотеками для регулярного обновления рекомендательного фонда.

Применение указанных рекомендаций позволяет сделать ИИ не конкурентом книги, а инструментом осмысленного «входа» ребенка в пространство чтения. Для младшего школьного возраста это особенно важно, поскольку именно здесь формируются привычки, во многом определяющие образовательную траекторию на последующих ступенях обучения.

Для проверки устойчивости эффекта был выполнен дополнительный анализ по трем подгруппам: учащиеся с низкой стартовой мотивацией к чтению, учащиеся со средним уровнем читательской активности и учащиеся с относительно высоким исходным уровнем (табл. 5). Такой анализ позволил оценить, одинаково ли работает модель для детей с разным «читательским стартом».

Выяснилось, что максимальный прирост ИЧА наблюдался у детей с низкой стартовой мотивацией: именно для них персонализированный выбор «книги по настроению» и короткие рефлексивные подсказки оказались наиболее действенным «мостиком» к регулярному чтению. В группе со средним уровнем основной вклад в прирост обеспечили поведенческий и когнитивный компоненты: дети стали чаще завершать начатые тексты и лучше выполнять задания на интерпретацию. У учащихся с высоким исходным уровнем ключевой прирост зафиксирован в рефлексивной сфере - они начали демонстрировать более зрелые читательские суждения и сравнительный анализ произведений.

Таблица 5

Прирост ИЧА по подгруппам в экспериментальной группе.

Table 5

Increase in the reader activity index by subgroup in the experimental group.

Подгруппа	Учащиеся, n	ИЧА до, баллы	ИЧА после, балл
Низкая стартовая мотивация	24	38,2	61,9
Средний стартовый уровень	26	48,7	68,4
Высокий стартовый уровень	12	59,4	76,1

Дополнительный качественный анализ показал, что для «слабого старта» особенно эффективны короткие тексты с высокой эмоциональной отзывчивостью (юмор, школьные истории, дружба, приключение) и мгновенной обратной связью от ИИ в форме мягких поощряющих вопросов. Для «сильного старта» более продуктивны задания на сопоставление авторских позиций, анализ подтекста и формулирование альтернативных интерпретаций.

Также выявлена зависимость между педагогической частотой использования модели и масштабом эффекта. В классах, где ИИ-сценарии применялись не менее двух раз в неделю (урок + внеурочная активность), прирост ИЧА был выше на 3–5 баллов, чем в классах с эпизодическим внедрением. Это подтверждает тезис о необходимости системного, а не точечного использования ИИ-инструментов.

Таким образом, результаты подгруппового анализа подтверждают, что разработанная модель обладает адаптивным потенциалом; она эффективна для разных категорий младших школьников, но требует вариативной педагогической настройки под стартовый уровень читательской сформированности.

Выводы

Проведенное исследование подтверждает, что педагогически управляемое использование ИИ способно выступать действенным средством повышения читательской активности младших школьников. На основании теоретического анализа и результатов квазиэксперимента сформулированы следующие выводы.

1. ИИ-инструменты персонализированного подбора литературы повышают вероятность добровольного чтения, если учитывают интересы ребенка, его эмоциональный запрос и доступный уровень сложности текста.

2. Наиболее выраженный эффект достигается в мотивационном и рефлексивном компонентах читательской активности: дети чаще читают по собственной инициативе, активнее обсуждают прочитанное и аргументированнее формулируют личную позицию.

3. Положительная динамика статистически подтверждена: прирост интегрального индекса читательской активности в экспериментальной группе значимо выше по сравнению с контрольной ($p=0,004$).

4. Ключевым условием эффективности является ведущая роль учителя как модератора ИИ-взаимодействия: без педагогической рамки возрастает риск подмены чтения генерацией готовых ответов.

5. Использование ИИ в начальной школе должно опираться на принципы цифровой безопасности, этичности и «читательской гигиены», а также на партнерство школы и семьи.

Таким образом, гипотеза исследования получила подтверждение: при корректной методической организации ИИ не снижает, а усиливает читательскую активность младших школьников. Практическая значимость работы заключается в предложенной модели интеграции ИИ в уроки литературного чтения и внеурочную деятельность, которая может быть адаптирована к условиям массовой школы и использована при разработке школьных программ формирования читательской грамотности.

Список источников

1. Светличный Е.Г., Хамгоков М.М., Шабаетов В.В. Совершенствование образовательного процесса в школе с использованием цифровых платформ на основе искусственного интеллекта // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-2. С. 284 – 287. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-obrazovatelno-go-protsessa-v-shkole-s-ispolzovaniem-tsifrovyyh-platform-na-osnove-iskusstvennogo-intellekta>.

2. Ткаченко Е.Н. Искусственный интеллект: возможности и ограничения его использования в образовании // Путь к знаниям. 2023. № 3. С. 57 – 62. DOI: 10.24182/2073-9885-2023-16-3-57-62. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-vozmozhnosti-i-ogranicheniya-ego-ispolzovaniya-v-obrazovanii>.

3. Усольцев В.Л., Маркович О.С., Шемелова Т.В. О структуре и содержании курса “Искусственный интеллект в образовании” для магистерских программ педагогического образования информатической направленности // МНИЖ. 2021. № 11-3 (113). С. 134 – 137. DOI: 10.23670/IRJ.2021.113.11.100. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-strukture-i-soderzhanii-kursa-i-skusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-dlya-magisterskih-programm-pedagogicheskogo-obrazovaniya>.

4. Дитковская И.Э. Технологии искусственного интеллекта в персонализированном образовании в контексте философии личностного образования // Universum: общественные науки. 2024. № 3 (106). С. 32 – 34. DOI: 10.32743/UniSoc.2024.106.3.17043. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-iskusstvennogo-intellekta-v-personalizirovannom-obrazovanii-v-kontekste-filosofii-lichnostnogo-obrazovaniya>.

5. Савкина Н.Г., Шевелева Н.П. Формирование читательской грамотности младших школьников на уроках литературного чтения // Общество: социология, психология, педагогика. 2025. № 4. С. 102 – 108. DOI: 10.24158/spp.2025.4.12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-chitatelskoy-gramotnosti-mladshih-shkolnikov-na-urokah-literaturnogo-cheniya-1>.

6. Гуров В.Н., Богомазова А.Е., Гурова Е.В. Организационно-педагогические условия формирования функциональной грамотности младшего школьника во внеурочной деятельности // Наука и школа. 2025. № 2. С. 91 – 100. DOI: 10.31862/1819-463X-2025-2-91-100. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-funktsionalnoy-gramotnosti-mladshhego-shkolnika-v-vneurochnoy-deyatelnosti>.

7. Бабина Г.В., Соболев А.С. Интонационный аспект читательской деятельности младших школьников с недоразвитием речи // Специальное образование. 2015. № 3. С. 13 – 24. DOI: 10.26170/DN17-03-02. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intonatsionnyy-aspekt-chitatelskoy-deyatelnosti-mladshih-shkolnikov-s-nedorazvitiem-rechi>.

8. Александрова С.Э. Функциональная читательская грамотность младших школьников: проблемы и пути решения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1. № 5 (95). С. 97 – 114. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54757737>.

9. Аюпов В.А. Функциональная грамотность как условие создания цифрового пространства // Казанская наука. 2023. № 11. С. 20 – 22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=57458694>.

10. Андреева Н.В. Компьютерный эксперимент как средство формирования функциональной грамотности школьников // Образование от «А» до «Я». 2023. № 1. С. 7 – 11. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50261703>.

11. Болбас Ю.В. Функциональная грамотность в начальной школе: понятие и современные приёмы формирования // Образование от «А» до «Я». 2023. № 6. С. 24 – 27. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=57691477>.
12. Букреева Ю.С. Психолого-педагогические условия формирования функциональной грамотности младших школьников // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. № 10 (114). С. 147 – 151. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54746442>.
13. Макарова Р.А. Цифровая образовательная среда в начальной школе // Цифровизация образования: вызовы современности: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2021. С. 42 – 46. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49356685>.
14. Агафонова М.В., Малева А.А. Развитие цифровой грамотности у младших школьников в условиях современной образовательной среды // Цифровая трансформация образовательной среды: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Уфа, 2024. С. 15 – 21. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67345974>.
15. Аксенова И.В., Копаева Н.А. Использование современных цифровых технологий в образовательном процессе начальной школы // Перспективы науки. 2024. № 1 (172). С. 144 – 148. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65610178>.

References

1. Svetlichny E.G., Khamgokov M.M., Shabaev V.V. Improving the educational process at school using digital platforms based on artificial intelligence. Problems of modern pedagogical education. 2022. No. 74-2. P. 284 – 287. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-obrazovatel'nogo-protsessa-v-shkole-s-ispolzovaniem-tsifrovyyh-platform-na-osnove-iskusstvennogo-intellekta>.
2. Tkachenko E.N. Artificial intelligence: possibilities and limitations of its use in education. Entrepreneur's Guide. 2023. No. 3. P. 57 – 62. DOI: 10.24182/2073-9885-2023-16-3-57-62. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-vozmozhnosti-i-ogranicheniya-ego-ispolzovaniya-v-obrazovanii>.
3. Usoltsev V.L., Markovich O.S., Shemelova T.V. On the structure and content of the course “Artificial Intelligence in Education” for master's programs in pedagogical education with an information technology focus. MNIZH. 2021. No. 11-3 (113). P. 134 – 137. DOI: 10.23670/IRJ.2021.113.11.100. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-strukture-i-soderzhanii-kursa-iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-dlya-magisterskih-programm-pedagogicheskogo-obrazovaniya>.
4. Ditkovskaya I.E. Artificial Intelligence Technologies in Personalized Education in the Context of the Philosophy of Personal Education. Universum: Social Sciences. 2024. No. 3 (106). P. 32 – 34. DOI: 10.32743/UniSoc.2024.106.3.17043. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-iskusstvennogo-intellekta-v-personalizirovannom-obrazovanii-v-kontekste-filosofii-lichnostnogo-obrazovaniya>.
5. Savkina N.G., Sheveleva N.P. Formation of reading literacy of primary school students in literary reading lessons. Society: sociology, psychology, pedagogy. 2025. No. 4. P. 102 – 108. DOI: 10.24158/spp.2025.4.12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-chitatelskoy-gramotnosti-mladshih-shkolnikov-na-urokah-literaturnogo-chteniya-1>.
6. Gurov V.N., Bogomozova A.E., Gurova E.V. Organizational and pedagogical conditions for the formation of functional literacy of primary school students in extracurricular activities. Science and School. 2025. No. 2. P. 91 – 100. DOI: 10.31862/1819-463X-2025-2-91-100. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-funktsionalnoy-gramotnosti-mladshego-shkolnika-v-vneurochnoy-deyatelnosti>.
7. Babina G.V., Sobol A.S. Intonation aspect of reading activity of primary school students with speech underdevelopment. Special education. 2015. No. 3. P. 13 – 24. DOI: 10.26170/DN17-03-02. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intonatsionnyy-aspekt-chitatelskoy-deyatelnosti-mladshih-shkolnikov-s-nedorazvitiem-rechi>.
8. Aleksandrova S.E. Functional reading literacy of primary school students: problems and solutions. Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 1. No. 5 (95). P. 97 – 114. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54757737>.
9. Akopyan V.A. Functional literacy as a condition for creating a digital space. Kazan science. 2023. No. 11. P. 20 – 22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=57458694>.
10. Andrafanova N.V. Computer Experiment as a Means of Developing Schoolchildren's Functional Literacy. Education from A to Z. 2023. No. 1. P. 7 – 11. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50261703>.
11. Bolbas Yu.V. Functional Literacy in Primary School: Concept and Modern Methods of Formation. Education from A to Z. 2023. No. 6. P. 24 – 27. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=57691477>.

12. Bukreeva Yu.S. Psychological and pedagogical conditions for the formation of functional literacy of primary school students. Society: sociology, psychology, pedagogy. 2023. No. 10 (114). P. 147 – 151. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54746442>.

13. Makarova R.A. Digital educational environment in primary school. Digitalization of education: challenges of our time: collection of materials of the II International. scientific and practical conf. Cheboksary, 2021. P. 42 – 46. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49356685>.

14. Agafonova M.V., Maleva A.A. Developing Digital Literacy in Primary School Students in the Context of a Modern Educational Environment. Digital Transformation of the Educational Environment: Coll. Art. Int. Res. and Pract. Conf. Ufa, 2024. P. 15 – 21. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67345974>.

15. Aksenova I.V., Kopaeva N.A. Using Modern Digital Technologies in the Educational Process of Primary School. Prospects of Science. 2024. No. 1 (172). P. 144 – 148. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65610178>.

Информация об авторах

Еланцева С.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства, Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ТюмГУ, s.a.elanceva@utmn.ru

Биляк В.С., Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ТюмГУ, stud0000260674@study.utmn.ru

Батурин Н.Н., Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ТюмГУ, kolya001-baturin@bk.ru

© Еланцева С.А., Биляк В.С., Батурин Н.Н., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

УДК 372.8

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-55-60

Формирование функциональной грамотности посредством организации проектно-исследовательской деятельности

¹ Буханкова А.И.,

¹ Ющенко Ю.А.,

¹ Егорова Г.В.,

¹ Государственный гуманитарно-технологический университет

Аннотация: в статье рассматривается, каким образом организация проектно-исследовательской деятельности способствует формированию функциональной грамотности у учащихся. Анализируются современные подходы к развитию ключевых компетенций и описываются методы внедрения проектных технологий в образовательный процесс. Представленные результаты экспериментальной работы позволили выявить эффективные стратегии, которые не только повышают уровень функциональной грамотности, но и стимулируют развитие аналитического мышления, самостоятельности, способности применять полученные знания на практике. Подчеркивается, что функциональная грамотность выходит за рамки простого накопления информации, требуя ее умения использовать в реальных жизненных ситуациях. Также рассматриваются многочисленные преимущества проектно-исследовательской деятельности, включая развитие критического мышления, независимости и навыков командной работы. Приводятся примеры организации проектной работы, направленной на формирование умений анализировать информацию, эффективно решать проблемы и принимать обоснованные решения. Делается вывод об эффективности применения проектно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: функциональная грамотность, проектно-исследовательская деятельность, развитие критического мышления, педагогические технологии

Для цитирования: Буханкова А.И., Ющенко Ю.А., Егорова Г.В. Формирование функциональной грамотности посредством организации проектно-исследовательской деятельности // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 55 – 60. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-55-60

Поступила в редакцию: 14 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 13 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

Formation of functional literacy through the organization of design and research activities

¹ Bukhankova A.I.,

¹ Yushchenko Yu.A.,

¹ Egorova G.V.,

¹ State University of Humanities and Technology

Abstract: the article examines how the organization of design and research activities contributes to the formation of functional literacy among students. Modern approaches to the development of key competencies are analyzed and methods of introducing project technologies into the educational process are described. The presented results of the experimental work made it possible to identify effective strategies that not only increase the level of functional literacy, but also stimulate the development of analytical thinking, independence, and the ability to apply the

acquired knowledge in practice. It is emphasized that functional literacy goes beyond the simple accumulation of information, requiring its ability to use in real-life situations. It also examines the numerous advantages of design and research activities, including the development of critical thinking, independence, and teamwork skills. Examples of the organization of project work aimed at developing the skills to analyze information, effectively solve problems and make informed decisions are given. The conclusion is made about the effectiveness of the application of design and research activities.

Keywords: functional literacy, design and research activities, development of critical thinking, pedagogical technologies

For citation: Bukhankova A.I., Yushchenko Yu.A., Egorova G.V. Formation of functional literacy through the organization of design and research activities. *Pedagogical Education*. 2026. 7 (6). P. 55 – 60. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-55-60

The article was submitted: February 14, 2026; Approved after reviewing: March 13, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Глядя на то, к чему сейчас стремится современное образование - становится понятно: учебные стандарты всё больше фокусируются на развитии у школьников ключевых компетенций. Причём уже далеко не первый год в центре этого списка стоит функциональная грамотность. Не просто «знать», а уметь раскладывать знания по полочкам и применять их за порогом учебника - когда приходится решать задачи жизни, которые никто заранее красиво не сформулировал.

Весь мир образования давно ощутил: старый стиль «прочитал - пересказал - забыл» мало кого готовит к сложным жизненным вызовам. Потому школы осваивают проектную и исследовательскую деятельность. Ведь именно эти подходы действуют как катализатор: учат думать самостоятельно, работать в команде, находить ответы на вопросы, которые ставит сама жизнь.

Найти реальные, работающие стратегии прокачки функциональной грамотности - стало задачей с весомым научным смыслом и практической пользой. В данном исследовании выявляется, почему проектная и исследовательская деятельность работает так эффективно, как она развивает мышление, самостоятельность, прикладные навыки и что можно сделать прямо сегодня для успешного внедрения этих моделей в каждую школу.

Основная цель заключается в том, чтобы понять какие приёмы проектной деятельности действительно эффективны в плане формирования функциональной грамотности.

Быть функционально грамотным - звучит академично, но если приземлить это к жизни, то можно сказать, что идет речь о человеке, который не просто слышал об информации, а умеет с ней обращаться тогда и там, где это реально пригодится. Это включает в себя способность анализировать ситуации, ясно выражать свои мысли и эффективно управлять собственными действиями. Поэтому не обойтись без умения действовать логически, анализировать ситуации и выносить решения без оглядки на шаблон или «так принято» [1, 2].

ЮНЕСКО предлагает не путать функциональную грамотность с тестом или экзаменом: сюда входит понимание сути вещей, набор необходимых реальных навыков и способность использовать всё это для реального решения задач. Выделяют следующие ключевые компоненты функциональной грамотности:

1) Чтение с пониманием (читательская грамотность): способность разглядеть смысл даже между строк (или даже между графиками), применить прочитанное к своей задаче и вдруг открыть, казалось бы, в простом тексте большой простор для выводов.

2) Математическая грамотность: не просто складывание столбиком - а понимание связи цифр с реальностью. Когда нужно рассчитывать бюджет экскурсии или рассчитать вероятность заглянуть в удачный вариант событий.

3) Научное мышление (естественнонаучная грамотность): когда нужно уметь не только пересказывать факты о природе, но и самому формулировать вопросы к миру («почему так?»), добывать ответы за пределами интернета - наблюдать, экспериментировать.

4) Финансовая грамотность: умение не только считать сдачу в магазине, но и вести тетрадь расходов - способность вовремя понять: правильное ли решение о покупке принимается.

5) Креативное мышление: это способность человека генерировать оригинальные идеи, находить нестандартные подходы к решению задач и рассматривать проблемы с инновационной, творческой перспективы, т.

е. возможность смотреть дальше очевидного решения или находить пути там, где другие останавливаются у барьера.

6) Глобальные компетенции: важно видеть многообразие мира глазами местного жителя сразу двух - трёх континентов и при этом уважать чужое мнение даже тогда, когда оно радикально отличается от твоего [3, 4].

Выучиться всему этому одной методикой невозможно - нужен целый комплекс инструментов.

Сегодня об обучении говорят следующее: школьник перестаёт быть пассивным потребителем готовых знаний («слушай - запоминай»). Всё больше педагоги работают над тем, чтобы обучающийся стал инициатором действий сам - учился сам критично оценивать информацию и разбирался во взаимосвязях между темами разных уроков и событий вокруг.

В решении этих задач одну из ключевых ролей играет проектно - исследовательская деятельность.

Когда мы говорим про проекты - это не просто групповой плакат или красивая презентация PowerPoint. За всей этой технологией скрывается искусство системного мышления и ежедневной инициативы [3, 4, 5].

Зарубежные исследования последних лет показывают однозначно: школьники, прошедшие через систему проектов (где требуется анализировать ситуации самостоятельно), действительно, значительно выше по части критического анализа информации и самостоятельности принятия решений.

Почему это работает?

- Потому что проекты позволяют совмещать фрагменты знаний из самых разных областей, на стыке зачастую рождается классное понимание мира.

- Школьники начинают ценить учёбу иначе: каждая новая идея сразу тестируется на практике, исчезает иллюзия «оно всё равно мне никогда не пригодится».

- Ученики учатся самостоятельно копать ради ответа (не ждать подсказку), фильтровать фейки, а затем - обсуждать итоги со сверстниками, настойчиво защищая свою точку зрения на равных.

- В процессе появляется ощущение авторства («это сделал я»), а мучительный страх ошибки пропадает сам собой (выручает командная поддержка).

- Шлифуются навыки презентации результатов так же, как сама идея проекта («уметь убедительно объяснить - тоже часть взрослой жизни»).

Таким образом, данная деятельность – это целый симбиоз навыков XXI века, собранный «под одной крышей» [5, 6].

Можно говорить, что проектно-исследовательская деятельность предоставляет следующие преимущества и возможности:

Мотивация: участие в проекте ощущается как более честный экзамен перед самой жизнью - здесь видно сразу результат своего труда, это заинтересовывает намного больше простого теста с галочками. Например, однажды школьники создали мобильное приложение для организации похода класса - итог оказался важен, прежде всего, им самим.

Практическая направленность: всё обучение получает реальное измерение («построй схему работы рынка/разработай туристический маршрут/вычисли затраты на акцию») - школьник видит прямую связь своих усилий с решением повседневных задач вне стен кабинета.

Междисциплинарность: никто не требует искусственно делить проекты по предметам. При этом, исключительно эффективны команды из ребят - «универсалов»: один интересуется математикой и историей экономической мысли, другой рисует инфографику, одновременно рассматривая социокультурный аспект проблемы.

Таким образом, школьники учатся сами планированию своего времени, сил, появляются начальные управленческие задатки («распредели роли»), пробуют силы в публичных выступлениях перед классом.

Материалы и методы исследований

Исходя из вышесказанного было целесообразно провести собственное педагогическое исследование о влиянии проектно - исследовательской деятельности на формирование функциональной грамотности обучающихся.

В качестве опытно - экспериментальной базы была выбрана МОУ «СОШ №5» г. о. Электросталь. В исследовании принимали участие обучающиеся 8 «А» класса - 25 человек (контрольная группа), 8 «В» класса - 25 человек (экспериментальная группа).

Исследование состоит из определения текущего уровня естественнонаучных компетенций, непосредственное развитие этого умения в процессе реализации проектно - исследовательской работы, оценка достигнутого уровня его развития.

На 1 этапе происходит создание экспериментальной и контрольной групп обучающихся, применение образовательной методики и определение критериев сформированности функциональной грамотности.

Критерии сформированности естественнонаучных компетенций у школьников:

1. Научное осмысление наблюдаемых процессов.
2. Понимание особенностей научного познания.
3. Обработка научной информации, формулирование выводов на основе научных доказательств.

На 2 этапе была организована и реализована проектно - исследовательская работа по теме «Изучение жизни птиц в зимний период».

На 3 этапе исследования определяются уровни естественнонаучной грамотности после реализации проектно - исследовательской деятельности.

Результаты и обсуждения

Обучающимся были предложены задания в рамках темы «Класс Птицы», направленные на выявление уровня сформированности естественнонаучных знаний по методике А.А. Леонтьева.

Оценка результатов: 20 - 16 баллов - высокий уровень, 15 - 11 баллов - средний уровень, 10 - 0 баллов - низкий уровень. Результаты определялись по методике А.А. Леонтьева (см. таблицу 1).

Таблица 1

Результаты по методике А.А. Леонтьева среди обучающихся 8 классов.

Table 1

Results of A.A. Leontiev's methodology among 8th-grade students.

Уровень сформированности естественнонаучной грамотности	Экспериментальная группа (25 человек) - 8 «В» класс		Контрольная группа (25 человек) - 8 «А» класс	
	Количество участников	%	Количество участников	%
Низкий	20	79	18	72
Средний	5	21	7	28
Высокий	0	0	0	0

Из таблицы 1 следует, что высоким уровнем сформированности функциональной грамотности не обладает ни одна группа, средним уровнем - 21% экспериментальная группа, 28% контрольная группа, низкий уровень наблюдается как у экспериментальной группы - 79%, так и у контрольной группы - 72%.

Таким образом, на 1 этапе исследования все школьники имеют низкий уровень развития естественнонаучных знаний. Школьники испытывают трудности в использовании этих знаний в процессе выполнения заданий.

В связи с этим была организована и реализована проектно - исследовательская работа по теме «Изучение жизни птиц в зимний период», ориентированная на развитие естественнонаучной грамотности, что и выступает частью 2 этапа данного исследования.

Цель проектно - исследовательской работы состоит в наблюдении за пищевыми пристрастиями и поведением птиц на отдельно взятой территории в зимний период.

Задачи:

1. Оценка разнообразия орнитофауны в зимний период на территории МОУ «СОШ №5».
2. Проведение наблюдений за поведением птиц и определение их пищевых пристрастий.

Сначала обучающиеся охарактеризовали месторасположение объектов наблюдения с целью дальнейшего исследования поведения и пищевых пристрастий птиц. Наблюдения школьников за орнитофауной начались с декабря 2025 года, продолжаются по настоящее время. До начала наблюдений обучающимися были сделаны три кормушки из пластиковых бутылок.

В процессе исследования определены виды, обитающие на территории МОУ «СОШ №5» - синица большая, голубь сизый, воробей полевой. Каждый из представителей имел свои особенности поведения у кормушки, что регулярно отмечалось в журнале наблюдений.

На этапе определения пищевых предпочтений школьники наполняли кормушки следующими кормами: семена подсолнечника нежареные, крупа перловая отборная, пшено шлифованное, рис круглый, кусочки несоленого свиного сала, овсяные хлопья быстрорастворивающиеся. По результатам наблюдений школьников было обнаружено, что пшено шлифованное практически не интересовало птиц, вероятно, из-за того, что оно могло горчить на вкус, кусочки несоленого свиного сала, семена подсолнечника нежареные пред-

почитают все птицы, а риса круглого было склёвано больше, чем крупы перловой отборной, овсяные хлопья быстрорастворяющиеся птицы едят, когда нет другой альтернативы.

По завершению проектно-исследовательской работы школьниками были подготовлены сообщения, с которыми они выступили перед другими учениками для более глубокого понимания проблемы зимующих птиц на территории МОУ «СОШ №5».

На 3 этапе исследования были определены уровни естественнонаучной грамотности после реализации проектно - исследовательской деятельности (см. таблицу 2).

Таблица 2

Результаты по методике А.А. Леонтьева среди обучающихся 8 классов после реализации проектно-исследовательской работы.

Table 2

Results of A.A. Leontiev's methodology among 8th-grade students after the implementation of project-based research work.

Уровень сформированности естественно - научной грамотности	Экспериментальная группа (25 человек) – 8 «В» класс		Контрольная группа (25 человек) – 8 «А» класс	
	Количество участников	%	Количество участников	%
Низкий	10	39	18	70
Средний	12	48	7	30
Высокий	3	13	0	0

По результатам проверки степени развития естественнонаучных знаний после реализации проектно-исследовательской работы по методике А.А. Леонтьева выяснилось, что увеличилось количество учеников с высоким уровнем развития естественнонаучных компетенций, повысился средний показатель, уменьшилось количество школьников с низким уровнем

Далее проводилось сопоставление уровней сформированности естественнонаучных представлений по методике А.А. Леонтьева (см. таблицу 3).

Таблица 3

Уровни сформированности естественнонаучной грамотности по итогам опытно - экспериментальной работы.

Table 3

Levels of development of natural science literacy based on the results of experimental work.

Уровень сформированности естественнонаучной грамотности	1 этап опытно - экспериментальной работы				3 этап опытно - экспериментальной работы			
	Экспериментальная группа (25 человек) - 8 «В» класс		Контрольная группа (25 человек) - 8 «А» класс		Экспериментальная группа (25 человек) - 8 «В» класс		Контрольная группа (25 человек) - 8 «А» класс	
	Количество участников	%	Количество участников	%	Количество участников	%	Количество участников	%
Низкий	20	79	18	72	10	40	18	72
Средний	5	21	7	28	12	48	7	28
Высокий	0	0	0	0	3	12	0	0

Большинство школьников успешно справилось с выполнением заданий по методике А.А. Леонтьева. Это позволяет отметить положительную динамику естественнонаучных компетенций.

Выводы

Результаты исследования показали, что средний уровень сформированности естественнонаучной грамотности в экспериментальной группе после проведения проектно исследовательской работы повысился на 27%, высокий уровень - на 13%, в то время как в контрольной группе средний и высокий уровни остались на прежних позициях.

Таким образом, можно сказать следующее: проекты работают гораздо глубже стандартного урока при формировании естественнонаучной грамотности. Проведенный педагогический эксперимент доказывает эффективность такого подхода на практике.

Следовательно, настало время расширять горизонт возможностей школьников за счёт поиска новых форм взаимодействия между предметами, а также рекомендуется расширять практику проектной деятель-

ности, внедрять межпредметные проекты и создавать условия для самостоятельного и творческого обучения.

Список источников

1. Зельдович Б.З., Сперанская Н.М. Активные методы обучения: учебник для вузов. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2026. 201 с. (Высшее образование) // Образовательная платформа Юрайт. URL: <https://urait.ru/bcode/587686> (дата обращения: 26.03.2026).
2. Петруленков В.М. Современный урок в условиях реализации требований ФГОС. 1 – 11 классы: учебно – методическое пособие. 3-е изд. Москва: ВАКО, 2020. 112 с. (Современная школа: управление и воспитание). URL: <https://znanium.com/catalog/product/1855967> (дата обращения: 25.04.2026).
3. Арбузова Е.Н. Теория и методика обучения биологии: учебник и практикум для вузов. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2026. 519 с. (Высшее образование) // Образовательная платформа Юрайт. URL: <https://urait.ru/bcode/589319> (дата обращения: 25.03.2026).
4. Развитие творческого потенциала личности в образовательном процессе: практическое пособие / ответственные редакторы О.В. Коршунова, О.Г. Селиванова. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2026. 319 с. (Профессиональная практика) // Образовательная платформа Юрайт. URL: <https://urait.ru/bcode/587931> (дата обращения: 25.03.2026).
5. Курицын В.Р., Хотулёва О.В., Ющенко Ю.А. Реализация метода проектов в общеобразовательных учреждениях с целью формирования экологических компетенций // Проблемы современного педагогического образования. Ялта. 2023. № 79-3. С. 160 – 163.
6. Yushchenko Yu.A., Khotuleva O.V., Egorova G.V. Project activities in biology at school // Образование от «А» до «Я». Екатеринбург. 2024. № 5. С. 87 – 91.

References

1. Zeldovich B.Z., Speranskaya N.M. Active Teaching Methods: Textbook for Universities. 2nd ed., corrected and expanded. Moscow: Izdatelstvo Yurait, 2026. 201 p. (Higher Education). Educational Platform Yurait. URL: <https://urait.ru/bcode/587686> (accessed: 26.03.2026).
2. Petrulenkov V.M. Modern Lesson in the Context of Implementing the Requirements of the Federal State Educational Standard. Grades 1–11: Textbook and Methodological Manual. 3rd ed. Moscow: VAKO, 2020. 112 p. (Modern School: Management and Education). URL: <https://znanium.com/catalog/product/1855967> (accessed: 25.04.2026).
3. Arbuzova E.N. Theory and Methods of Teaching Biology: Textbook and Workshop for Universities. 2nd ed., revised and expanded. Moscow: Yurait Publishing House, 2026. 519 p. (Higher Education). Yurait Educational Platform. URL: <https://urait.ru/bcode/589319> (accessed: 25.03.2026).
4. Developing Individual Creative Potential in the Educational Process: A Practical Guide. Editors-in-Chief O.V. Korshunova, O.G. Selivanova. 2nd ed., revised and expanded. Moscow: Yurait Publishing House, 2026. 319 p. (Professional Practice). Yurait Educational Platform. URL: <https://urait.ru/bcode/587931> (accessed: 25.03.2026).
5. Kuritsyn V.R., Khotuleva O.V., Yushchenko Yu.A. Implementation of the project method in general educational institutions for the purpose of developing environmental competencies. Problems of modern pedagogical education. Yalta. 2023. No. 79-3. P. 160 – 163.
6. Yushchenko Yu.A., Khotuleva O.V., Egorova G.V. Project activities in biology at school. Education from A to Z. Ekaterinburg. 2024. No. 5. P. 87 – 91.

Информация об авторах

Буханкова А.И., магистрант кафедры биологии, экологии и химии, ГОУ ВО МО Государственный гуманитарно-технологический университет, г. Орехово-Зуево, Россия, abuhankova581@gmail.com

Ющенко Ю.А., кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии, экологии и химии, ГОУ ВО МО Государственный гуманитарно-технологический университет, г. Орехово-Зуево, Россия, yushenkojulia@yandex.ru

Егорова Г.В., кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии, экологии и химии, ГОУ ВО МО Государственный гуманитарно-технологический университет, г. Орехово-Зуево, Россия, egorovagalv@mail.ru



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / *Original article*

Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

УДК 378.1

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-61-67

Инвестиции в развитие компетенций: поддержка самообразования и профессионального роста преподавателей и сотрудников СПбУ МВД России

¹Бантюков И.Б.,

¹Вашкевич А.В.,

¹Санкт-Петербургский университет МВД России

Аннотация: статья посвящена влиянию современных процессов, преобразующих всю образовательную деятельность в ведомственных образовательных организациях высшего профессионального образования. Речь идет о внедрении в образовательный процесс современных информационно-коммуникативных технологий, современных образовательных практик. При устранении некоторых барьеров это должно привести в конечном итоге к повышению качества профессиональной готовности выпускников. В то же время, цифровая трансформация образовательного процесса серьезно влияет и на уровень профессионализма педагогов.

Авторами проведено исследование целевой аудитории Санкт-Петербургского университета МВД России, в которую вошли педагоги и сотрудники образовательной организации МВД России возрастной группы от 25 и старше.

Для достижения поставленной цели авторы провели исследование педагогических условий и средств сопровождения личностно-профессионального развития педагогов в период профессиональной адаптации и профессиональной деятельности в образовательной организации. В рамках исследования был проведен мониторинг потребности педагогов и сотрудников СПбУ МВД России в самообразовании и саморазвитии (онлайн-тестирование) и мониторинг доступных образовательных ресурсов в образовательной организации.

Результаты онлайн-мониторинга показали возросшую потребность педагогов в повышении квалификации и получении новых актуальных компетенций для успешной педагогической практики. Приобретение педагогами опыта пользования элементами цифровой образовательной среды позволяет повысить качество подготовки и мотивацию курсантов к обучению.

В условиях современной образовательной среды, профессиональная деятельность педагогов претерпевает трансформацию, что, в свою очередь, порождает уникальные характеристики в процессах их самообразования и саморазвития. В контексте новых образовательных тенденций, актуальность приобретают новые, доступные онлайн, организационные модели самообразования и профессионального совершенствования педагогов. К таковым относятся сетевые профессиональные сообщества, авторские блоги ведущих специалистов в релевантных научных дисциплинах, специализированные коммуникационные платформы в мессенджерах, обеспечивающие как публичный, так и приватный обмен профессионально значимой информацией.

Ключевые слова: цифровая трансформация, безопасность общества, самообразование, саморазвитие, профессионализм сотрудников МВД, актуализация знаний, профессиональная подготовка, профессиональные компетенции

Для цитирования: Бантюков И.Б., Вашкевич А.В. Инвестиции в развитие компетенций: поддержка самообразования и профессионального роста преподавателей и сотрудников СПбУ МВД России // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 61 – 67. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-61-67

Поступила в редакцию: 14 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 13 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

Investments in competence development: support for self-education and professional growth of teachers and employees of the SPBU of the Ministry of Internal Affairs of Russia

¹ Bantyukov I.B.,

¹ Vashkevich A.V.,

¹ Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Abstract: the article is devoted to the influence of modern processes that transform all educational activities in departmental educational organizations of higher professional education. It is about the introduction of modern information and communication technologies and modern educational practices into the educational process. By eliminating certain barriers, this should ultimately lead to an improvement in the quality of professional readiness of graduates. At the same time, the digital transformation of the educational process has a significant impact on the level of professionalism of teachers.

The authors conducted a study of the target audience of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, which included teachers and employees of the educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia aged 25 and older.

To achieve this goal, the authors conducted a study of the pedagogical conditions and means of supporting the personal and professional development of teachers during the period of professional adaptation and professional activity in the educational organization. As part of the study, they monitored the needs of teachers and employees of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia for self-education and self-development (online testing) and monitored the available educational resources in the educational organization.

The results of online monitoring showed an increased need for teachers to improve their qualifications and acquire new relevant competencies for successful teaching practice. By gaining experience in using elements of the digital educational environment, teachers can improve the quality of their training and motivate their students to learn.

In the context of the modern educational environment, the professional activities of teachers are undergoing transformation, which, in turn, gives rise to unique characteristics in the processes of their self-education and self-development. In the context of new educational trends, new, online-accessible organizational models of self-education and professional development of teachers are becoming relevant. These include online professional communities, author's blogs of leading specialists in relevant scientific disciplines, specialized communication platforms in instant messengers, providing both public and private exchange of professionally significant information.

Keywords: digital transformation, public safety, self-education, self-development, professionalism of Interior Ministry employees, updating of knowledge, professional training, professional competencies

For citation: Bantyukov I.B., Vashkevich A.V. Investments in competence development: support for self-education and professional growth of teachers and employees of the SPBU of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Pedagogical Education. 2026. 7 (6). P. 61 – 67. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-61-67

The article was submitted: February 14, 2026; Approved after reviewing: March 13, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Современная цифровая трансформация и высшего профессионального образования, в том числе вузов системы МВД, непосредственно сказываются и на педагогах. Стратегия поведения педагогов, которые подвергаются воздействию цифровизации непредсказуема, так как требует от педагога перестройки привычных форм и методов взаимодействия с курсантами и слушателями, что обязывает педагога не просто актуализировать свои знания, но и приобретать новые компетенции, которые необходимы для успешной педагогической деятельности. Некоторым педагогам влиться в интенсивный процесс трансформации достаточно сложно, это подталкивает их к завершению педагогической карьеры или смене сферы деятельности [1, с. 115]. Педагоги, которые готовы приспособиться к новым требованиям, предъявляемым к ним, готовы к сотрудничеству и участию в преодолении трудностей цифровизации образовательного процесса, однако и им необходимы возможности для саморазвития и приобретения дополнительных профессиональных компетенций.

Обзор научной литературы по теме исследования. Изучение работ как российских, так и международных авторов позволяет проследить эволюцию компетентностного подхода, его содержательных и методических аспектов, в разные периоды и в различных странах. Особое внимание уделяется роли самообразования. Так, российские исследователи Н.И. Асанов, Л.Ю. Талипов и Т.А. Топеха рассматривают самообразование как неотъемлемую часть непрерывного образования. И.Г. Глушкова, Н.И. Корзникова и Т.В. Машарова анализируют его значение и современные вызовы для педагогов. В.А. Сластенин определяет профессиональное саморазвитие как интеграцию внешнего обучения и внутреннего личностного роста. К.В. Хорошун, Е.А. Трунова и М.М. Мовсисян характеризуют самообразовательную деятельность как осознанный, целенаправленный и внутренне мотивированный процесс самостоятельного приобретения знаний и навыков. А.М. Ялов и Е.А. Ерыгин указывают на то, что постоянное самостоятельное повышение квалификации способствует формированию индивидуального педагогического стиля и профессиональной компетентности. Т.Ф. Календарёва определяет самообразование как специфическую познавательную активность, направленную на самосовершенствование и самореализацию в профессиональной сфере. Среди зарубежных исследователей, внесших значительный вклад в эту область, можно выделить С. Мериана, Р. Кафеллу, Малколма Ноулза и Т. Sutton.

Материалы и методы исследований

Для изучения проблемы самообразования и развития профессиональных качеств педагога высшей школы системы МВД авторами предлагается гармоничное сочетание педагогики, предметного содержания и технологии реализации.

— удовлетворение потребности образовательной организации в поддержании и развитии профессионализма у педагогов и сотрудников, соответствующего современным потребностям курсантов и слушателей, и как следствие удовлетворение потребности общества в профессионально подготовленных сотрудниках полиции для обеспечения закона и правопорядка;

— создание условий для непрерывного личностно-профессионального развития педагогических кадров;

— расширение форм и видов саморазвития педагогов, повышение мотивации, облегчение процесса самообразования.

Целевым ориентиром авторы выбрали разработку единой модели повышения квалификации педагогов и сотрудников Санкт-Петербургского университета МВД России, обеспечение научного и методического сопровождения реализации предлагаемой модели.

В качестве целевой группы исследования выбраны:

- педагоги и сотрудники образовательной организации МВД России;
- возрастная группа педагогов от 25 и старше. (рис. 1.)



Рис. 1. Распределение педагогов по уровням профессионального развития.

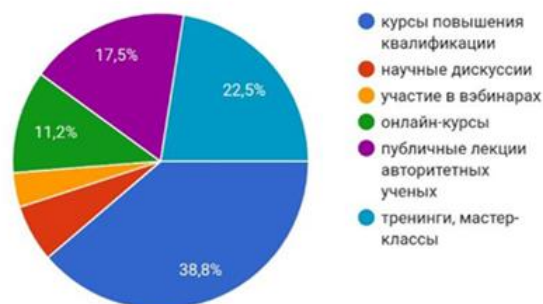
Fig. 1. Distribution of teachers by levels of professional development.

Для достижения поставленной цели авторы провели исследование педагогических условий и средств сопровождения личностно-профессионального развития педагогов в период профессиональной адаптации и профессиональной деятельности в образовательной организации.

По результатам мониторинга потребности педагогов и сотрудников СПбУ МВД России в самообразовании и развитии (онлайн-тестирование) (рис.2) на вопрос какие виды самообразования вы считаете для себя наиболее удобными, 38,8% из опрошенных высказались за курсы повышения квалификации в очном формате;

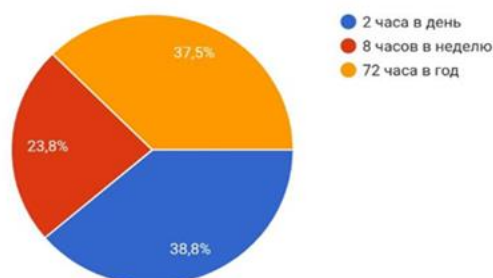
Какие виды самообразования вы считаете для себя наиболее удобными?

80 ответов



Сколько времени вы считаете необходимым и достаточным для самообразования?

80 ответов



Интересно ли вам будет посещение курсов повышения квалификации в рамках своего университета для педагогов по выбору?

80 ответов

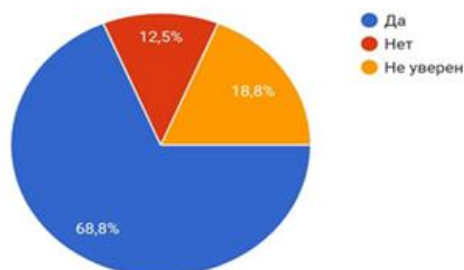


Рис. 2. Результаты онлайн-тестирования педагогов и сотрудников СПбУ МВД России о потребности самообразовании и развитии.

Fig. 2. Results of online testing of teachers and employees of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia on the need for self-education and development.

На вопрос «Сколько времени вы считаете необходимым и достаточным для самообразования?» 37,5 % опрошенных педагогов высказались за 2 часа в день, и 38,8 – за 72 часа в год, однако 23,8 опрошенных высказались за возвращение педагогу одного методического дня в неделю, т.е. 8 часов в неделю, чтобы иметь возможность разрабатывать преподаваемые дисциплины с использованием новых форм и методов преподавания и актуализации учебного материала в соответствии с современными научными тенденциями. В то же время педагоги 68,8 % опрошенных согласились, что им будет интересно посещать курсы повышения квалификации в рамках своей образовательной организации по собственному выбору.

Авторами также проведен мониторинг доступных образовательных ресурсов в своей образовательной организации, который показал широкий спектр предложений курсов повышения квалификации как в очном формате, так и с использованием дистанционных образовательных технологий.

Результаты и обсуждения

Основные преобразования в системе высшего профессионального образования связаны с тотальной цифровизации и внедрением технологий искусственного интеллекта (ИИ).

На факультетах подготовки иностранных специалистов наряду с традиционными формами обучения сегодня используются такие цифровые возможности, как автоматический перевод текстов и речи, что упрощает процесс усвоения учебного материала такими слушателями. Использование современных возможностей ИИ позволяет пользоваться электронными библиотечными ресурсами ведущих ВУЗов мира. Лучшие материалы ведущих педагогов сегодня доступны как для коллег, так и для обучающихся, заинтересованных в усвоении новых знаний. Ограничений по условиям владения иностранным языком не являются теперь барьером.

Современные условия перестройки образовательного процесса, изменяют и роль самого педагога. От преподавателя не требуется объяснять учебный материал, но он увлеченно будет строить маршрут поиска материала для изучения его и более глубокого понимания предмета дисциплины. Другими словами, полная цифровая трансформация образования – явление неизбежное.

При этом, новая образовательная среда, которая уже реализуется, соответствует таким важным алгоритмам:

- использование в качестве вспомогательных бесплатных Интернет-ресурсов, с научно-педагогической специализацией;
- пользование платформами реализации готового учебного контента на платной основе;
- пользование платформами генерирования текстов, создания презентаций и поиска научно-образовательных источников с помощью ИИ;
- использование материалов, загруженных в информационное пространство образовательной организации и др.

Основными элементами цифровой образовательной среды сегодня можно назвать:

— Цифровые учебные материалы: Это электронные ресурсы, применяемые в обучении, такие как электронные учебники, проверочные задания, наглядные презентации, интерактивные модели и виртуальные исследовательские установки.

— Онлайн-платформы для обучения: Это веб-сервисы и программы, обеспечивающие проведение занятий через интернет. К ним относятся виртуальные аудитории, инструменты для проведения вебинаров, системы управления обучением (LMS), а также площадки для общения вроде блогов и форумов.

— Электронные информационные фонды: Включают в себя доступ к цифровым базам данных, научным публикациям, электронным книгам, справочникам и прочим источникам информации.

— Портативные устройства и приложения: Это мобильные гаджеты (смартфоны, планшеты, ноутбуки) и программы, которые дают возможность получать доступ к образовательным материалам в любом месте.

— Техническое обеспечение: Сюда входят компьютеры, мультимедийное оборудование, доступ к интернету и необходимое программное обеспечение.

— Цифровые инструменты для управления: Это электронные журналы, системы отслеживания успеваемости учащихся, сервисы для рассылки уведомлений и аналогичные решения.

— Развитие компетенций специалистов: Обучение педагогов и технических работников навыкам работы с цифровыми технологиями. Это может происходить через курсы повышения квалификации, практические семинары или онлайн-обучение.

Безусловно, современный подход к образованию выдвигает новые требования к уровню профессиональных компетенций современных педагогов всех образовательных организаций. Однако для педагогов и сотрудников образовательных организаций системы МВД решением этой проблемы может стать организация эффективной системы самообразования и саморазвития.

Качественным показателем самообразования и саморазвития педагога может стать достижение соответствия самообразования и развития образовательной организации таким особенностям, которые представлены на рис. 3.

Сегодня появилась такая новая форма организации самообразования и развития педагогов – сетевые педагогические сообщества, блоги известных профессионалов в определённых научных направлениях, открытые и закрытые каналы в мессенджерах для обмена информацией в профессиональной сфере.

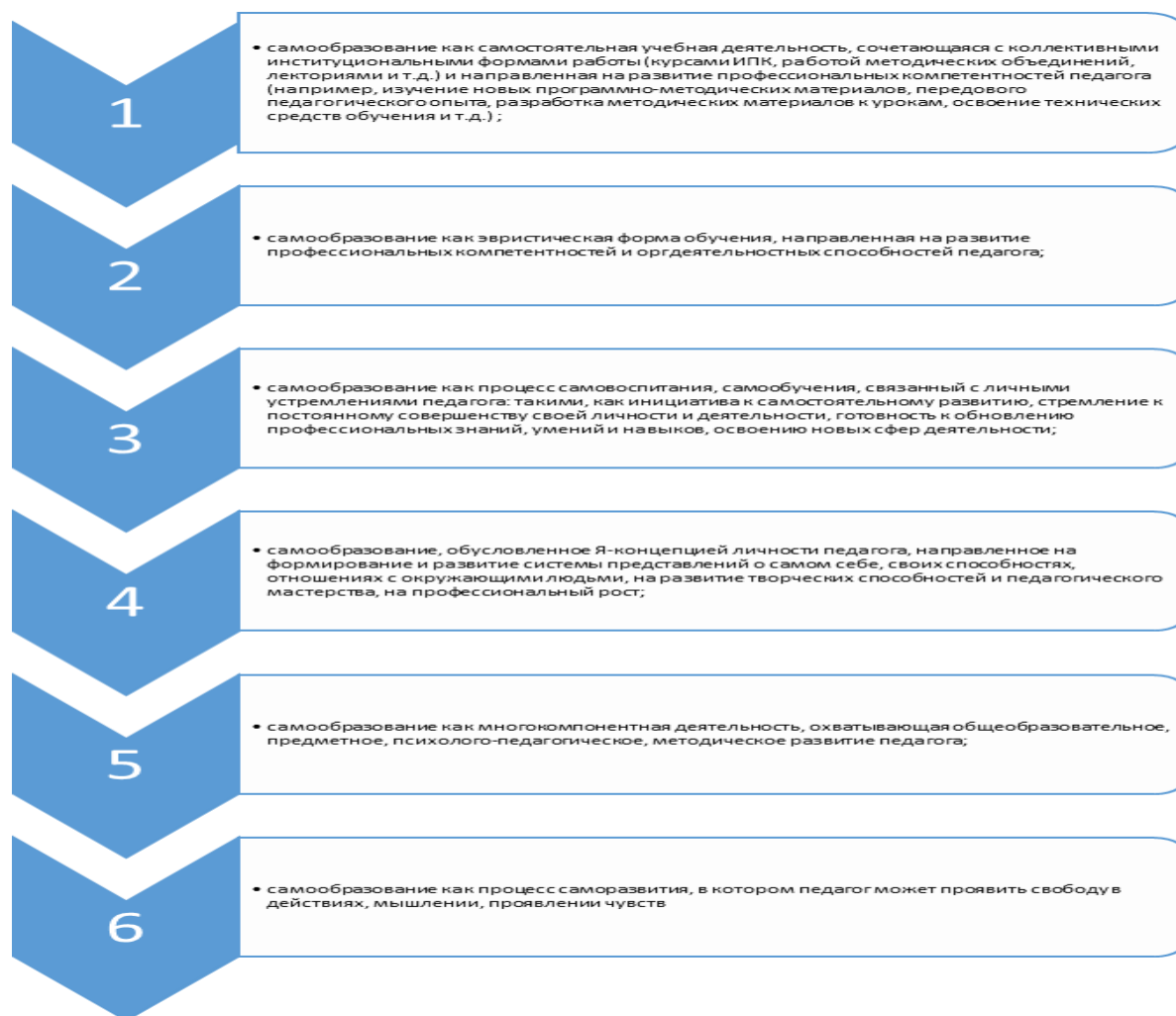


Рис. 3. Особенности самообразования и саморазвития педагога образовательной организации.
Fig. 3. Features of self-education and self-development of a teacher of an educational organization.

Сетевое сообщество определяется как формальная или неформальная ассоциация профессионалов, объединенных с целью совместной деятельности, направленной на индивидуальное профессиональное развитие и совершенствование образовательной практики. Примерами таких партнерских платформ служат [https://novator.team/, https://openclass.ru, http://rusedu.net/, http://metodisty.ru/, http://edu-reforma.ru/index/0-23]. Контент, представленный на данных ресурсах, фокусируется на имплементации инновационных педагогических концепций в образовательный процесс и их общественно-профессиональной экспертизе. Инициирование дискуссий по публикуемым материалам осуществляется сотрудниками ведущих педагогических вузов и институтов повышения квалификации.

Деятельность участников профессиональных педагогических сетевых сообществ, как правило, охватывает следующие направления:

- Методическое: стимулирование обсуждения актуальных педагогических проблем, разработка методических и дидактических ресурсов.
- Проектировочное: создание и проведение мастер-классов, тренингов, дистанционных курсов для членов сообщества, а также разработка и реализация сетевых проектов для обучающихся.
- Образовательное: самосовершенствование посредством участия в дистанционных тренингах и мастер-классах.

Вовлеченность педагогов в профессиональные педагогические сетевые сообщества обеспечивает непрерывность их профессионального роста, предоставляя возможности как для неформального, так и для формального образования [6, с. 78]. Данные формы взаимодействия способствуют устранению профессиональных дефицитов педагогов и обеспечивают эффективное применение инновационных подходов и актуализированного теоретического материала в педагогической практике.

Выводы

Опираясь на результаты исследования можно сделать вывод о том, что для удовлетворения потребности педагогов в самоактуализации и саморазвитии, повышении профессиональных компетенций необходимо стремиться к созданию современной образовательной среды, представлять актуальные практики преподавания, инновационные формы образовательного процесса. Это позволит педагогам своевременно приобретать новые профессиональные компетенции, повышать уровень профессионального мастерства, повышать качество преподавания дисциплины путем использования современных образовательных технологий, через развивающее обучение, проблемное обучение, коллективную систему обучения. Исследовательские, проектные методы обучения, технологии развития «критического мышления, обучение в сотрудничестве (командная, групповая работа), информационно-коммуникационные технологии способствуют вовлечению обучающихся в научно-исследовательскую деятельность. Создав возможности для актуализации и развития компетенций педагогов, как следствие мы получим качественно подготовленного специалиста сотрудника правоохранительных органов [2, с. 185].

Список источников

1. Пивень А.В., Шульченко Д.А. Цифровизация органов внутренних дел в Российской Федерации // Eromen.Global. 2024. № 48. 114 с.
2. Агеев В.Н. Применение технологий искусственного интеллекта в деятельности правоохранительных органов // Полицейская и следственная деятельность. 2025. № 4. С. 183 – 188.
3. Карамельский Р.В., Кочесок Р.Х. Цифровая трансформация образования системы МВД России: состояние и перспективы // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-2. 112 с.
4. Гусейнова С.Э. Инновационные образовательные технологии: виды, характеристика // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 11-1 (98). С. 100 – 102.
5. Котлярова А.Е. Мотивация неформального образования педагогов в сетевых педагогических сообществах. Челябинский институт развития образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2015. № 2. С. 86 – 92.
6. Разбегаев П.В. Инновационные технологии в образовательной системе МВД РФ // МНКО. 2022. № 4 (95). С. 76 – 78.

References

1. Piven A.V., Shulchenko D.A. Digitalization of Internal Affairs Bodies in the Russian Federation. Eromen.Global. 2024. No. 48. 114 p.
2. Ageyev V.N. Application of Artificial Intelligence Technologies in the Activities of Law Enforcement Agencies. Police and Investigative Activity. 2025. No. 4. P. 183 – 188.
3. Karamelsky R.V., Kochesokov R.Kh. Digital Transformation of Education in the System of the Ministry of Internal Affairs of Russia: Status and Prospects. Problems of Modern Pedagogical Education. 2023. No. 79-2. 112 p.
4. Guseynova S.E. Innovative Educational Technologies: Types, Characteristics. International Journal of Humanitarian and Natural Sciences. 2024. No. 11-1 (98). P. 100 – 102.
5. Kotlyarova A.E. Motivation for Informal Education of Teachers in Online Pedagogical Communities. Chelyabinsk Institute for Education Development. Scientific Support for the System of Advanced Training of Personnel. 2015. No. 2. P. 86 – 92.
6. Razbegaev P.V. Innovative Technologies in the Educational System of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. MNKO. 2022. No. 4 (95). P. 76 – 78.

Информация об авторах

Бантюков И.Б., Санкт-Петербургский университет МВД России, Санкт-Петербург, Россия, bantig2021@mail.ru

Вашкевич А.В., Санкт-Петербургский университет МВД России, Санкт-Петербург, Россия, all281@yandex.ru

© Бантюков И.Б., Вашкевич А.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / *Original article*

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

УДК 796.894:612.76

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-68-74

Биомеханические параметры техники выполнения классических соревновательных движений в пауэрлифтинге как фактор реализации силового потенциала

¹ Глек Д.Ю.,

¹ Артёменко В.В.,

¹ Некрасов Д.В.,

¹ Мелитопольский государственный университет

Аннотация: целью данного исследования явился анализ биомеханических параметров техники выполнения классических соревновательных упражнений (приседания со штангой, жима лежа и становой тяги) и их влияния на реализацию силового потенциала квалифицированных пауэрлифтеров. В ходе работы были поставлены задачи по выявлению кинематических и динамических характеристик движений, определению «мертвых зон» и обоснованию оптимальных суставных углов для проявления максимальной силы. Исследование базировалось на анализе и обобщении данных научно-методической литературы, а также результатах видеозахвата движений спортсменов массовых разрядов (n=12) с последующей обработкой в программном комплексе «Киновест». Установлено, что техника выполнения движений в пауэрлифтинге подчиняется строгим биомеханическим закономерностям, нарушение которых приводит к нерациональному распределению мышечных усилий и снижению результативности. Выявлено, что рациональное взаиморасположение звеньев тела (углы в суставах, траектория грифа) позволяет минимизировать моменты сил тяжести и максимально использовать сократительные возможности мышц. Современные исследования подтверждают, что интеграция данных биомеханического анализа в тренировочный процесс позволяет повысить эффективность планирования макроциклов и индивидуализировать подготовку спортсменов [1, 5]. Практическая значимость работы заключается в возможности использования полученных данных для коррекции тренировочного процесса и повышения технического мастерства спортсменов, что напрямую влияет на эффективность реализации их силового потенциала.

Ключевые слова: пауэрлифтинг, биомеханика, силовой потенциал, техника движений, приседания, жим лежа, становая тяга, «мертвая точка», суставные углы, кинематический анализ

Для цитирования: Глек Д.Ю., Артёменко В.В., Некрасов Д.В. Биомеханические параметры техники выполнения классических соревновательных движений в пауэрлифтинге как фактор реализации силового потенциала // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 68 – 74. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-68-74

Поступила в редакцию: 14 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 14 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

Biomechanical parameters of the technique of classical competitive movements in powerlifting as a factor in the realization of strength potential

¹ Glek D.Yu.,
¹ Artemenko V.V.,
¹ Nekrasov D.V.,
¹ Melitopol State University

Abstract: the purpose of this study was to analyze the biomechanical parameters of the technique of performing classical competitive exercises (barbell squats, bench press and deadlift) and their influence on the realization of the strength potential of qualified powerlifters. The objectives included identifying the kinematic and dynamic characteristics of movements, determining "sticking points" and substantiating optimal joint angles for the manifestation of maximum strength. The research was based on the analysis and synthesis of data from scientific and methodological literature, as well as the results of motion capture of mass category athletes (n=12) followed by processing in the Kinovea software package. It has been established that the technique of performing movements in powerlifting is subject to strict biomechanical patterns, the violation of which leads to an irrational distribution of muscle efforts and a decrease in performance. It is revealed that the rational relative position of body segments (joint angles, bar path) minimizes the moments of gravity forces and maximizes the use of muscle contractility. Contemporary research confirms that the integration of biomechanical analysis data into the training process improves the efficiency of macrocycle planning and individualizes the preparation of athletes [1, 5]. The practical significance of the work lies in the possibility of using the obtained data to correct the training process and improve the technical skills of athletes, which directly affects the efficiency of their strength potential realization.

Keywords: powerlifting, biomechanics, strength potential, movement technique, squats, bench press, deadlift, sticking point, joint angles, kinematic analysis

For citation: Glek D.Yu., Artemenko V.V., Nekrasov D.V. Biomechanical parameters of the technique of classical competitive movements in powerlifting as a factor in the realization of strength potential. Pedagogical Education. 2026. 7 (6). P. 68 – 74. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-68-74

The article was submitted: February 14, 2026; Approved after reviewing: March 14, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Современный пауэрлифтинг характеризуется непрерывным ростом спортивных результатов, что предъявляет повышенные требования к качеству технической подготовки спортсменов. В силовом троеборье результат определяется не только абсолютной силой мышц, но и способностью эффективно реализовать этот силовой потенциал в соревновательном движении [2, с. 15]. Биомеханическая структура движений в пауэрлифтинге достаточно сложна и требует синхронной работы многих мышечных групп при строгом соблюдении кинематических параметров.

Анализ научно-методической литературы показывает, что многие тренеры и спортсмены уделяют недостаточно внимания биомеханическим основам техники, сосредотачиваясь преимущественно на объеме и интенсивности тренировочной нагрузки. Однако, как справедливо отмечает Б.И. Шейко, эффективность реализации силовых качеств напрямую зависит от рациональности двигательных действий [3]. Игнорирование законов биомеханики приводит к формированию нерациональной техники, что не только снижает спортивный результат, но и повышает риск получения травм [4, с. 27].

В последние годы вопросы биомеханического контроля в пауэрлифтинге получили развитие в работах А.Г. Беляева с соавторами, которые обосновали необходимость использования высокочастотной видеосъемки и программных комплексов типа Kinovea для объективизации параметров техники [1, 5]. Кроме того, зарубежные исследователи, такие как S. Buitrago и E.G.P. de Lucena, подчеркивают значимость биомеханического анализа для понимания механизмов реализации силового потенциала в жиме лежа и парапауэрлифтинге [6, 7].

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью систематизации биомеханических параметров техники выполнения классических движений в пауэрлифтинге и выявления их роли как ключевого фактора реализации силового потенциала атлетов. Это позволит научно обосновать методику техниче-

ской подготовки и внести коррективы в тренировочный процесс квалифицированных спортсменов.

Материалы и методы исследований

Для решения поставленных задач применялся комплекс методов: теоретический анализ и обобщение данных научно-методической литературы (анализировались 20 источников, из них 12 за последние 5 лет); педагогическое наблюдение; видеозахват движений с использованием двух высокочастотных камер (120 к/с); биомеханический анализ кинематических характеристик (углы в суставах, траектория перемещения грифа, скорость звеньев) с помощью программного комплекса «Киновест». В исследовании приняли участие 12 спортсменов, имеющих квалификацию от 1 разряда до кандидата в мастера спорта. Спортсмены выполняли классические соревновательные упражнения с весом 80% от максимального результата. Исследование проводилось в условиях учебно-тренировочных сборов на базе Мелитопольского государственного университета.

Результаты и обсуждения

Проведенный биомеханический анализ позволил выявить ключевые параметры, влияющие на эффективность реализации силы в каждом соревновательном движении.

В приседании со штангой важнейшим фактором является траектория движения грифа и устойчивость системы «спортсмен-штанга». Анализ видеоматериалов показал, что у спортсменов с более высоким результатом траектория грифа приближается к вертикальной прямой, проецируемой на середину стопы. Отклонение грифа вперед или назад вызывает появление дополнительного момента силы, требующего избыточного напряжения мышц-разгибателей спины или четырехглавой мышцы бедра [8, с. 33]. На рисунке 1 представлена усредненная траектория грифа в приседании.

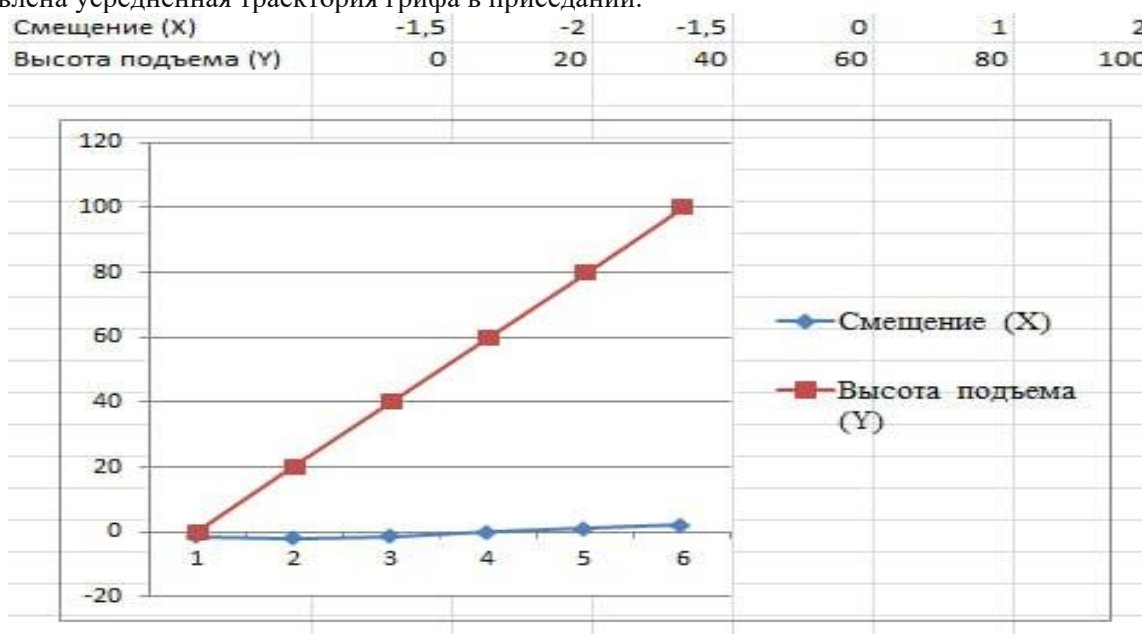


Рис. 1. Усредненная траектория движения грифа штанги в приседаниях у спортсменов с разным уровнем технической подготовки.

Fig. 1. Average trajectory of the barbell movement in squats for athletes with different levels of technical training.

Исследования Г.А. Самсонова и А.В. Самсоновой [9] показали, что устойчивость равновесия в переднем направлении достоверно ниже, чем в заднем, что увеличивает вероятность падения спортсмена вперед при выполнении приседаний с большим весом. Авторы рекомендуют применять дополнительную страховку спортсменам, имеющим угол устойчивости в переднем направлении, близкий к критическому значению [9, с. 225].

Критическим моментом в приседании является фаза «вставания». Анализ динамограмм подтвердил данные И.Н. Манько о двухвершинном характере проявления силы при подъеме из седа [10]. Первый пик (максимальное усилие) приходится на начало вставания (угол в коленном суставе 90-110°), второй пик наблюдается при прохождении угла 130-150°. У испытуемых с недостаточной технической подготовленностью наблюдался провал в кривой усилия, соответствующий «мертвой зоне», что указывало на запаздывание включения ягодичных мышц и мышц задней поверхности бедра. Временной интервал между этими пи-

ками не должен превышать 0,6-0,8 с, иначе движение теряет скорость и может быть не завершено. Оптимальная глубина седа (до угла в коленном суставе менее 90°) обеспечивает лучшее использование энергии упругой деформации мышц и связок, что подтверждается исследованиями А.В. Самсоновой о большей эффективности «глубокого» приседа с биомеханической точки зрения [11, с. 45].

В жиме штанги лежа биомеханический анализ выявил два основных фактора реализации силового потенциала: траектория грифа и ширина хвата. Результаты исследования показали, что у спортсменов, использующих технику с опусканием грифа на нижнюю часть груди и последующим смещением его в сторону стоек (J-образная траектория), наблюдается более высокий результат по сравнению с теми, кто выполняет жим по строго вертикальной траектории. Это связано с уменьшением плеча приложения силы относительно оси вращения в плечевом суставе в наиболее трудной фазе жима. Согласно данным Б.И. Шейко, анализ траекторий движения грифа позволяет выделить девять характерных видов, при этом для спортсменов с высокими и стабильными результатами чаще всего свойственны траектории, не имеющие петель и изломов [3, с. 234].

Современные исследования N. Madsen и T. McLaughlin, а также работа, опубликованная в International Journal of Sports Medicine, подтверждают, что при подъеме тяжелых весов траектория движения становится более J-образной, что биомеханически эффективнее, чем строго вертикальное движение [7, 12].

Таблица 1

Биомеханические параметры выполнения жима лежа.

Table 1

Biomechanical parameters of bench press performance.

Параметр	Спортсмены с высокой техникой	Спортсмены с низкой техникой
Траектория грифа	J-образная	Вертикальная / S-образная
Угол в локтевом суставе в стартовой позиции	75-85°	<70° или >90°
Скорость прохождения «мертвой зоны» (10-15 см от груди), м/с	0,25-0,30	<0,15
Максимальный момент силы в плечевом суставе, Н·м	Оптимальный (за счет пронации)	Повышенный (травмоопасный)

«Мертвая зона» в жиме лежа, приходящаяся, как правило, на первые 10-15 см подъема грифа от груди, является критической для реализации силового потенциала [6, с. 93]. В нашем исследовании было выявлено, что спортсмены, способные поддерживать или незначительно увеличивать усилие в этой фазе, достигают больших результатов. Это достигается за счет своевременного включения трицепса и передних пучков дельтовидных мышц при оптимальном стартовом положении (сведение лопаток, прогиб в грудном отделе). Работа А.Г. Велуева с соавторами подчеркивает, что биомеханический анализ позволяет выявить индивидуальные особенности прохождения «мертвой зоны» и скорректировать тренировочный процесс [1, 5].

Становая тяга представляет собой упражнение, в котором биомеханические параметры играют решающую роль. Основным критерием рациональности техники здесь является сохранение жесткого положения спины (кифотического или лордотического) на протяжении всего движения. Анализ углов наклона туловища показал, что у спортсменов, использующих технику «сумо» (широкая постановка ног), угол наклона туловища меньше, что уменьшает нагрузку на поясничный отдел позвоночника и позволяет эффективнее использовать мощные мышцы бедра [13, с. 28]. При классическом («узком») стиле тяги биомеханически более выгодным является вертикальное положение голени в стартовой позиции, что позволяет приложить усилие строго вертикально, минимизируя потери на преодоление инерции.

Исследования различий между стилями «сумо» и классическим показывают, что сумо дает значительно больше нагрузки на квадрицепсы, тогда как классическая становая тяга делает акцент на проработку бицепса бедра и ягодичных мышц [14]. Выбор стиля должен быть обусловлен антропометрическими особенностями спортсмена и его биомеханической предрасположенностью к определенному типу движения (см. таблицу 2).

Анализ динамических характеристик показал, что максимум усилий в становой тяге у квалифицированных спортсменов приходится на начальную фазу (отрыв от помоста). После прохождения грифом уровня коленных суставов усилие может снижаться, а движение завершается по инерции за счет разгибания туловища. Это подтверждает положение об убывающем характере проявления силы в тяге [10, с. 56]. Спортсмены, пытаю-

щиеся «дожать» движение в верхней фазе, часто допускают ошибки в виде сгибания рук или округления спины.

Современные исследования также указывают на необходимость комплексного подхода к контролю подготовки пауэрлифтеров. Так, А.Х. Талибов с соавторами отмечают, что длительные и однонаправленные интенсивные нагрузки без учета физиологического состояния спортсмена могут приводить к срыву адаптации, и рекомендуют сочетать биомеханический контроль с оценкой метаболического профиля [15].

Сравнительный анализ усилий в становой тяге (стиль «сумо» и «классический») [13, 14].

Table 2

Comparative analysis of efforts in deadlift (sumo and classical styles) [13, 14].

Параметр	Стиль «Сумо»	Классический стиль
Основные работающие группы мышц	Приводящие, ягодичные, квадрицепс	Мышцы спины, бицепс бедра, ягодичные
Максимальный угол сгибания в колене, град.	70-90	110-130
Момент силы относительно поясничного отдела, Н·м	Ниже (выгоднее)	Выше
Скорость отрыва штанги от помоста, м/с	Выше	Ниже

Выводы

1. Техника выполнения классических соревновательных упражнений в пауэрлифтинге является определяющим фактором реализации силового потенциала атлета. Биомеханически рациональная техника позволяет спортсмену с одним и тем же уровнем силовых качеств показывать более высокий результат за счет оптимизации рычагов и включения в работу необходимых мышечных групп в нужной последовательности.

2. Для каждого упражнения выявлены критические фазы («мертвые зоны»), в которых вероятность остановки снаряда максимальна. В приседании это зона углов 110-130° в коленном суставе, в жиме лежа – первые 10-15 см подъема от груди, в становой тяге – момент отрыва штанги от помоста. Техническая подготовка спортсмена должна быть направлена на оптимизацию прохождения этих фаз.

3. Ключевыми биомеханическими параметрами, подлежащими контролю и коррекции, являются: траектория движения грифа (должна быть вертикальна или близка к ней, особенно в приседании); углы в суставах в стартовых и финальных положениях; скорость прохождения ключевых фаз движения; синхронность включения мышечных групп; устойчивость равновесия системы «спортсмен-штанга».

4. Результаты исследования свидетельствуют о необходимости более широкого внедрения средств срочной информации (видеоанализ, динамометрия, программы типа Kinovea) в тренировочный процесс пауэрлифтеров для объективизации оценки технического мастерства и целенаправленной коррекции двигательных действий. Перспективным направлением является интеграция биомеханического и физиологического контроля для оптимизации тренировочных нагрузок.

Список источников

1. Беляев А.Г., Дубиков Н.В., Саркисян К.А. Планирование подготовки спортсменов-пауэрлифтеров в рамках соревновательного макроцикла на основании данных биомеханического анализа техники выполнения соревновательных упражнений с интеграцией системы текущего контроля // Вестник МГПУ. Серия: Естественные науки. 2024. № 4 (56). С. 111 – 124. DOI: 10.24412/2076-9091-2024-456-111-124.

2. Шейко Б.И., Горулев П.С., Румянцева Э.Р., Цедов Р.А. Пауэрлифтинг. От новичка до мастера. Москва: [б.и.], 2013. 560 с.

3. Шейко Б.И. Методика достижения результатов в пауэрлифтинге (приседания, жим лежа, тяга становая). Москва: ООО «Типография «Диамант», 2015. 130 с.

4. Лю Цзунхань, Лян Юцю, Цзян Чжэнлин, У Луншань. Физиологические особенности пауэрлифтинга: движения, типы телосложения и тренировки // Физическое воспитание в колледже. 2011. № 115. С. 26 – 32.

5. Беляев А.Г. Биомеханический контроль техники выполнения соревновательных упражнений в пауэрлифтинге // Вестник МГПУ. Серия: Естественные науки. 2024. № 1 (53). С. 115 – 124.

6. Buitrago S. Mechanical load and physiological responses of four different resistance training methods in bench press exercise // *Journal of Strength and Conditioning Research*. 2013. Vol. 27. № 4. P. 91 – 99.
7. Lucena E.G.P. de. Para Powerlifting Performance: A Systematic Review /// *International Journal of Sports Medicine*. 2024. Vol. 45. № 2. P. 95 – 103.
8. Rippetoe M. Popular Biomechanics // *CrossFit Journal*. 2007. Iss. 55. P. 1 – 5.
9. Самсонов Г.А., Самсонова А.В., Банников А.Д., Федоров В.А. Устойчивость равновесия системы «спортсмен-штанга» при выполнении различных вариантов приседания со штангой // *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2025. № 12. С. 221 – 227.
10. Манько И.Н. Биомеханические особенности проявления силы в пауэрлифтинге у квалифицированных спортсменов // *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2010. № 12 (70). С. 54 – 58.
11. Самсонова А.В., Степанов В.С., Яцков М. Моделирование двигательных действий в тяжелой атлетике и пауэрлифтинге // *Санкт-Петербург – родина отечественного атлетизма: сборник статей / под редакцией Г.П. Виноградова*. Санкт-Петербург, 2004. С. 44 – 46.
12. Madsen N. Kinematic factors in the bench press // *Journal of Strength and Conditioning Research*. 2022. Vol. 36. № 3. P. 145 – 152.
13. Giordanengo L. Dalla Palestra al Campo: Il contributo del Powerlifting alla performance dell'atleta. Torino: Università di Torino, 2024. 105 p.
14. Escamilla R.F. A three-dimensional biomechanical analysis of sumo and conventional style deadlifts // *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 2020. Vol. 52. № 5. P. 1123 – 1131.
15. Талибов А.Х., Кормазов М.Ю., Кривопапов А.А. Физиологический стресс на силовые нагрузки у спортсменов, занимающихся пауэрлифтингом, возможности раннего выявления и их коррекции // *Человек. Спорт. Медицина*. 2024. Т. 24. № 4. С. 23 – 31.

References

1. Belyaev A.G., Dubikov N.V., Sarkisyan K.A. Planning the Training of Powerlifters within the Framework of a Competition Macrocycle Based on the Data of Biomechanical Analysis of Competitive Exercise Performance Technique with the Integration of a Current Control System. *Bulletin of Moscow State Pedagogical Univ. Series: Natural Sciences*. 2024. No. 4 (56). P. 111 – 124. DOI: 10.24412/2076-9091-2024-456-111-124.
2. Sheiko B.I., Gorulev P.S., Rumyantseva E.R., Tsedov R.A. Powerlifting. From Beginner to Master. Moscow: [b.i.], 2013. 560 p.
3. Sheiko B.I. Methodology for Achieving Results in Powerlifting (Squats, Bench Press, Deadlift). Moscow: ООО "Типография Дамант", 2015. 130 p.
4. Liu Zonghan, Liang Yuqiu, Jiang Zhengling, Wu Longshan. Physiological Features of Powerlifting: Movements, Body Types, and Training. *Physical Education in College*. 2011. No. 115. P. 26 – 32.
5. Belyaev A.G. Biomechanical Control of Competitive Exercise Performance Technique in Powerlifting. *Bulletin of Moscow State Pedagogical Univ. Series: Natural Sciences*. 2024. No. 1 (53). P. 115 – 124.
6. Buitrago S. Mechanical Load and Physiological Responses of Four Different Resistance Training Methods in Bench Press Exercise. *Journal of Strength and Conditioning Research*. 2013. Vol. 27. No. 4. P. 91 – 99.
7. Lucena E.G.P. de. Para Powerlifting Performance: A Systematic Review. *International Journal of Sports Medicine*. 2024. Vol. 45. No. 2. P. 95 – 103.
8. Rippetoe M. Popular Biomechanics. *CrossFit Journal*. 2007. Iss. 55. P. 1 – 5.
9. Samsonov G.A., Samsonova A.V., Bannikov A.D., Fedorov V.A. Equilibrium stability of the athlete-barbell system when performing various variations of barbell squats. *Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University*. 2025. No. 12. P. 221 – 227.
10. Man'ko I.N. Biomechanical Features of Strength Manifestation in Powerlifting in Qualified Athletes. *Scientific Notes of P.F. Lesgaft University*. 2010. No. 12 (70). P. 54 – 58.
11. Samsonova A.V., Stepanov V.S., Yatskov M. Modeling of Motor Actions in Weightlifting and Powerlifting. *St. Petersburg – the Birthplace of Domestic Athletics: A Collection of Articles*. Edited by G.P. Vinogradov. St. Petersburg, 2004. P. 44 – 46.
12. Madsen N. Kinematic Factors in the Bench Press. *Journal of Strength and Conditioning Research*. 2022. Vol. 36. No. 3. P. 145 – 152.
13. Giordanengo L. Dalla Palestra al Campo: The contribution of Powerlifting to athletes' performance. Torino: Università di Torino, 2024. 105 p.

14. Escamilla R.F. A three-dimensional biomechanical analysis of sumo and conventional style deadlifts. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 2020. Vol. 52. No. 5. P. 1123 – 1131.

15. Talibov A.Kh., Korkmazov M.Yu., Krivopalov A.A. Physiological stress on strength loads in athletes involved in powerlifting, possibilities of early detection and their correction. *Human. Sport. Medicine*. 2024. Vol. 24. No. 4. P. 23 – 31.

Информация об авторах

Глек Д.Ю., доцент кафедры физического воспитания, физической культуры и спорта, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мелитопольский государственный университет», г. Мелитополь, Россия, dmitriyhlek@yandex.ru

Артёменко В.В., преподаватель кафедры физического воспитания, физической культуры и спорта, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мелитопольский государственный университет», г. Мелитополь, Россия, vova.artemenko.70@.ru

Некрасов Д.В., преподаватель кафедры физического воспитания, физической культуры и спорта, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мелитопольский государственный университет», г. Мелитополь, Россия, d-nekrasow@mail.ru

© Глек Д.Ю., Артёменко В.В., Некрасов Д.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / *Original article*

Шифр научной специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

УДК 378.147

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-75-80

Программа «Обучение служением. Первые» как эффективный инструмент формирования готовности студентов к решению реальных социальных проблем

¹Мокиевская Н.Е.,

¹Гудкова А.И.,

¹Пензенский государственный технологический университет

Аннотация: в данной статье рассматривается программа «Обучение служением. Первые» как инновационный механизм развития социальной активности и гражданской идентичности обучающихся среднего профессионального образования. Приводятся ключевые характеристики понятия «обучение служением», обосновывается его связь с проектным обучением и социальным проектированием. Цель исследования – обоснование актуальности и целесообразности внедрения данной программы в систему СПО. Эмпирическое исследование проведено методом онлайн-анкетирования наставников программы на базе Пензенского государственного технологического университета. Результаты показали, что традиционная модель оценивается крайне низко, тогда как запрос на системную интеграцию социально значимой деятельности высок. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных выводов при разработке методических рекомендаций для наставников «обучения служением».

Ключевые слова: обучение служением, среднее профессиональное образование, социальная активность, студенты, наставничество, социальное проектирование

Для цитирования: Мокиевская Н.Е., Гудкова А.И. Программа «Обучение служением. Первые» как эффективный инструмент формирования готовности студентов к решению реальных социальных проблем // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 75 – 80. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-75-80

Поступила в редакцию: 14 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 14 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

The «Service-Learning First» program as an effective tool for developing students' readiness to solve real social problems

¹Mokievskaya N.E.,

¹Gudkova A.I.,

¹Penza State Technological University

Abstract: this article examines the "Service-Learning. First" program as an innovative mechanism for developing social engagement and civic identity in students in secondary vocational education. In defining the key characteristics of the concept of "service-learning," its connection with project-based learning and detailed design is substantiated. The purpose of the study is to substantiate the relevance and effectiveness of these programs in the secondary vocational education system. The empirical study was conducted using an online survey of program instructors at Penza State Technological University. The results demonstrate that the traditional measurement model is extremely ineffective, while the demand for systemic integration of social innovation activities is high. The practical significance of the study lies in the potential use of the findings in developing methodological guidelines for service-learning instructors.

Keywords: service-learning, secondary vocational education, social activism, students, mentoring, social design

For citation: Mokievskaya N.E., Gudkova A.I. The «Service-Learning First» program as an effective tool for developing students' readiness to solve real social problems. Pedagogical Education. 2026. 7 (6). P. 75 – 80. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-75-80

The article was submitted: February 14, 2026; Approved after reviewing: March 14, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Как отмечает О.В. Решентникова, «обучение служением – это уникальная образовательная методика, способствующая развитию у учащегося интереса к поиску своей личностной уникальности, построению индивидуальной траектории профессионального роста» [6].

Программа «Обучение служением» внедряется в вузы страны с 2023 г, а «Обучение служением. Первые» реализуется в колледжах и школах с 2024 г.

«Обучение служением» – это образовательный подход, который сочетает изучение академических дисциплин с формированием навыков общественно полезной работы» [7].

Важно отметить, что ключевым аспектом «обучения служением», по мнению Е.В. Шаркуновой, является интеграция теоретических знаний с практическими заданиями, что позволяет не только укрепить теоретическую базу, но и развить критическое мышление, коммуникационные и командные навыки, которые становятся необходимыми для успешной профессиональной деятельности» [5].

Данная программа неразрывно связана с проектным обучением. В педагогической практике проектное обучение принято рассматривать как технологию. По мнению З.Т. Абиловой, «проектное обучение – это технология, при которой студенты активно участвуют в реализации конкретных проектов или заданий, включая планирование, выполнение и оценку» [9].

Ключевая особенность программы – ее социальная ориентированность в разрабатываемых проектах, а социальное проектирование, в свою очередь, рассматривается как особый вид проектной деятельности, связанный с преобразованием окружающей социальной реальности, в соответствии с некоторым идеалом посредством создания выраженной в знаковой форме и ориентированной на реализацию смысловой общности реального и идеального, которое называется социальным проектом [10].

Актуальность реализации программы «Обучение служением. Первые» обоснована достижением национальных целей развития Российской Федерации, а именно на «реализацию потенциала каждого человека, развитие его талантов и формирование патриотичной, социально ответственной личности» [1].

В настоящее время духовно-нравственные ценности выступают основой государственной политики, поскольку обладает обширным воспитательным и образовательным потенциалом, помогая противостоять негативным общественным явлениям, гармонизировать личные и общественные интересы, воспитывать лояльных к государству, сознательных и добросовестных граждан [8].

Как отмечает В.С. Никольский, на распространение «обучения служением» повлияло развитие волонтерского движения в стране, начиная с 2014 г. после проведения зимней Олимпиады в Сочи, после чего участие в добровольческих мероприятиях постепенно становится массовым явлением [4].

Существует противоречие между объективной потребностью общества и рынка труда в специалистах среднего профессионального образования, обладающих не только профессиональными знаниями, но и социальной ответственностью, гражданской идентичностью, развитыми «гибкими» навыками, а также готовностью к решению реальных социальных проблем, - и реальным состоянием традиционной образовательной и воспитательной системы СПО.

При этом разовые социальные мероприятия не способны сформировать устойчивую социальную активность и, как отмечают ученые, уровень их социального воздействия недостаточно высок, образовательный компонент не является систематизированным, а его эффект не столь сильный [2]. А механизмы системной интеграции социально значимой деятельности в образовательный процесс, включая подготовку наставников и создание понятных механизмов вовлечения студентов, отсутствуют или находятся в стадии пилотной апробации.

Как отмечают исследователи, предполагаемым результатом обучения при данной программе будет являться рост когнитивной осведомленности студентов о потребностях других, а также ослабление «защит», которые человек часто выстраивает, чтобы избегать помощи другим, даже если у него есть возможности для такой помощи [3].

Таким образом, проблема исследования заключается в необходимости научно-практического обоснования и внедрения такой модели в организации СПО на примере программы «Обучение служением. Первые»,

которая позволила бы преодолеть разрыв между ценностно-декларируемой социальной направленностью образования и реальной практикой подготовки специалистов, обеспечив целенаправленное развитие социальной активности и гражданской идентичности обучающихся.

Исследование направлено на выявление мнения наставников (студентов и сотрудников университета) о потенциале модели «Обучение служением. Первые» как инструмента развития социальной активности обучающихся СПО, а также на определение готовности наставников к активному внедрению и реализации данной программы.

Объект исследования – программа «Обучение служением. Первые».

Предмет исследования – процесс развития социальной активности студентов СПО в рамках реализации образовательной модели «Обучение служением. Первые».

Цель исследования – обосновать актуальность и целесообразность внедрения программы «Обучение служением. Первые» в систему среднего профессионального образования для формирования социальной активности, гражданской идентичности и формирования проектных компетенций у обучающихся.

Материалы и методы исследований

Методологическая основа исследования базируется на системном подходе к анализу социальной активности студентов среднего профессионального образования в контексте реализации образовательной модели «Обучение служением». Теоретическую базу составили научные труды в области педагогики высшей и профессиональной школы, психо-возрастной психологии, социального проектирования и воспитательной работы, посвященные проблемам формирования гражданской идентичности, социальной ответственности и проектных компетенций у обучающихся. В работе использовались методы теоретического анализа, а также эмпирические методы сбора и обработки данных.

Эмпирическая часть исследования реализована посредством онлайн-анкетирования, проведенного в рамках пилотного внедрения программы «Обучение служением. Первые» на базе ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет». Выборку составили респонденты, выступающие в роли наставников обучающихся СПО: студенты и сотрудники университета, участвующие в апробации модели «обучение служением» как инструмента развития социальной активности обучающихся СПО.

Общее количество респондентов – 30 человек (из них 22 студентов, в том числе обучающихся на педагогических специальностях, и 8 сотрудников). Анкета разработана в электронной форме и включала 22 вопроса закрытого и открытого типов. Для оценки степени согласия с утверждениями применялась 5-балльная шкала Лайкерта (от 1 – «абсолютно не согласен» до 5 – «полностью согласен»), также применялся вариант множественного выбора с возможностью добавления собственного варианта. Вопросы анкеты группировались по следующим тематическим блокам: оценка текущего состояния воспитательной работы в СПО, сформированность «гибких» компетенций (командная работа, ответственность, критическое мышление, лидерство и др.), барьеры вовлечения студентов в решение социальных проблем, мотивация наставников, понимание феномена «служение», а также перспективы внедрения программы «Обучение служением. Первые».

Результаты и обсуждения

Первый блок вопросов был направлен на выявление мнения респондентов о способности традиционной образовательной и воспитательной системы СПО формировать готовность студентов к решению реальных социальных проблем.

На вопрос «Считаете ли Вы, что традиционная образовательная программа в СПО в достаточной степени формирует у студентов готовность решать реальные социальные проблемы?» (5-балльная шкала, где 1 – «совсем нет», 5 – «в полной мере») средний балл составил 2,45. Распределение ответов: 25% респондентов оценили в 1 балл, 25% – в 2 балла, 35% – в 3 балла, 10% – в 4 балла, 5% – в 5 баллов. Ответы свидетельствуют о крайне низкой оценке респондентами существующей образовательной модели с точки зрения её социально-ориентирующего потенциала.

Аналогичный вопрос о системе воспитательной работы: «Насколько, по Вашему мнению, существующая система воспитательной работы в СПО ориентирована на вовлечение студентов в реальную социально значимую деятельность?» Средний балл – 2,35. Оценки распределились следующим образом: 1 балл – 30%, 2 балла – 25%, 3 балла – 30%, 4 балла – 10%, 5 баллов – 5%. Таким образом, и воспитательная работа оценивается респондентами как недостаточно ориентированная на практическую социальную деятельность, так как более половины ответов – 1 и 2 балла.

Несмотря на относительно негативную оценку текущего состояния, респонденты продемонстрировали высокий уровень согласия с ценностными утверждениями. На утверждение «Образование сегодня должно не только давать знания, но и формировать у молодого человека готовность применять их на благо общества». Средний балл составил 4,8: 85% респондентов выбрали максимальную оценку 5, 10% – 4, 5% – 3. Ответов ниже не зафиксировано.

На утверждение «Сегодня молодому поколению недостаточно быть профессионалами в узкой сфере – важно еще и понимать социальный контекст своей деятельности» средний балл достиг 4,8. Оценку 5 поставили 90% респондентов, оценку 4 – 5%, оценку 3 – 5%. Данные результаты указывают на сформированный социально-ориентированный запрос у наставников программы, что создает благоприятную ценностную основу для внедрения наставничества в реализации модели «обучение служением».

Второй блок вопросов был направлен на выявление мнения респондентов о необходимости внедрения практики социального проектирования в СПО, в частности в рамках программы «Обучение служением. Первые».

На вопрос «Считаете ли Вы, что участие в социально значимых проектах формирует у студентов СПО гражданскую идентичность и чувство сопричастности к развитию своей территории?» положительный ответ «да» дали 90% респондентов, отрицательный «нет» – 5%. Таким образом, подавляющее большинство признает воспитательный потенциал социально ориентированной проектной деятельности.

Респондентам было предложено выбрать из списка компетенции, которые, по их мнению, остаются недостаточно сформированными в рамках традиционного образовательного процесса. Самыми частыми ответами стали следующие: ответственность за результат, эффективная коммуникация, способность работать в команде, критическое мышление, проектное управление, креативное мышление, лидерство и эмоциональный интеллект. Примечательно, что наибольший дефицит, по мнению опрошенных, приходится на ответственность и коммуникацию – ключевые «гибкие навыки», которые слабо развиваются в традиционной предметно-ориентированной модели обучения.

Аналогичный множественный выбор был предложен для факторов, препятствующих активному участию студентов СПО в социально значимой деятельности. Наиболее значимыми барьерами признаны мотивационный и организационный (отсутствие понятных механизмов). Интересно, что высокая учебная нагрузка как препятствие упоминается крайне редко, что опровергает распространенный тезис о перегруженности как главной причине социальной пассивности студентов.

Мотивация участия наставников в программе «Обучение служением. Первые» раскрылась в открытом вопросе «Что лично для Вас является мотивацией для участия в программе?». Выявлено доминирование альтруистических и социально-ориентированных мотивов. Студенты указывали: «желание помогать людям и региону в целом», «передача ценного опыта тем, кто находится в условиях, не предполагающих получение этого опыта», «социальная активность посредством передачи опыта», «быть наставником для младших», «создать социально важный продукт», «применение своих навыков во благо страны». Сотрудники отмечали: «помощь студентам в желании развивать навыки и компетенции», «возможность делиться опытом, развивать молодежь региона», «хочется передавать опыт и обучать студентов, развивая свои навыки». Лишь один ответ содержал прагматический мотив – «новые знакомства и связи».

На вопрос «Что для Вас значит понятие «служение» в контексте наставничества?» респонденты дали следующие характерные определения: «добровольное действие по передаче опыта», «помощь и поддержка», «осознанное действие, направленное на помощь, поддержку или благо других людей», «несение службы перед обществом», «деятельность во благо общества». Один респондент сформулировал развернутое определение: «Истинное служение в наставничестве – это отказ от позиции «начальника», это умение быть опорой, которая не делает за другого его работу, но страхует его от непоправимых ошибок». Таким образом, по мнению наставников, «служение» трактуется как бескорыстная передача ценностей и опыта, основанная на уважении и поддержке.

Абсолютное большинство респондентов согласилось с утверждением, что наставник в программе должен не только передавать проектные компетенции, но и выступать носителем и транслятором ценностей служения и социальной ответственности. Также все респонденты ответили утвердительно на вопрос о необходимости специальной подготовки наставников для эффективной реализации программы. Ни одного отрицательного ответа не зафиксировано. Это свидетельствует о высоком запросе на методическое и ценностно-ориентированное сопровождение наставнической деятельности.

На вопрос «Согласны ли Вы, что программа «Обучение служением. Первые», а не отдельные мероприятия (субботники, акции, сборы), способна сформировать устойчивую готовность студента к социальной

активности?» средний балл составил 4,4, что говорит о том, что респонденты уверенно предпочитают системную интеграцию социальной деятельности в образовательный процесс разовым акциям.

Вопрос о способности программы развивать социальное партнерство получил средний балл 4,3, что подтверждает ожидание, что «обучение служением» может стать инструментом налаживания связей между образовательными организациями и НКО, государственными учреждениями.

На вопрос «Как Вы думаете, может ли программа «Обучение служением. Первые» стать эффективным инструментом профилактики социальной апатии и потребительского отношения к жизни среди молодежи?» большинство респондентов (95%) видят в данной модели средство противодействия социальной пассивности.

Вопрос о необходимости видеть реальные результаты своего труда получил исключительно высокую оценку: средний балл 4,8. Это подчеркивает, что для формирования устойчивой социальной активности критически важна обратная связь и наглядная польза от приложенных усилий.

Открытый вопрос «Считаете ли Вы, что опыт участия в социальных проектах должен стать обязательной частью подготовки студентов СПО? Почему?» получил единогласную положительную позицию от всех ответивших. Аргументы респондентов включали: «это поможет более полно понимать ситуацию в разных сферах в нашем регионе», «социальные проекты и инициативы способствуют грамотному развитию личности студентов, что является большой необходимостью, особенно в условиях пагубного влияния масс-медиа», «реализованный социальный проект позволяет не только сформировать гражданскую позицию, но и адаптировать студентов СПО к социализации с другими социальными группами», «развивает ответственность и уважение», «дает начальные навыки социального проектирования», «многогранно развивает личность». Один респондент привел развернутое обоснование: «Среднее профессиональное образование нацелено на подготовку специалистов, готовых сразу приступить к работе. Но работодатели все чаще жалуются не на отсутствие узких технических знаний, а на неумение работать в команде, отсутствие коммуникативных навыков, неспособность брать ответственность, низкую стрессоустойчивость. Социальный проект – это среда, где эти навыки возможно развить».

Выводы

Таким образом, эмпирические данные подтверждают актуальность и высокий запрос на внедрение программы «Обучение служением. Первые» в среднем профессиональном образовании при условии целенаправленной подготовки наставников и создания понятных механизмов вовлечения студентов. Респонденты единогласно поддерживают обязательное включение социальных проектов в программу подготовки студентов СПО, аргументируя это необходимостью развития гибких навыков, гражданской идентичности и социализации. Программа «Обучение служением. Первые» в настоящее время имеет большую практическую значимость для системы образования, что подтверждается заинтересованностью данной программой со стороны государства, и, как следствие, подлежит исследованию и дальнейшему развитию.

Список источников

1. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 года «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года».
2. Суржиков М.А., Усенко А.М. Курс «Обучение служением» как инновационная российская образовательная методика // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (Новочеркасского политехнического института). Серия: Социально-экономические науки. 2023. № 2. С. 275 – 283.
3. Самыгин С.И., Малучиев Г.С. Курс «Обучение служением» как механизм укрепления социальной солидарности и доверия в российском обществе // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (Новочеркасского политехнического института). Серия: Социально-экономические науки. 2023. № 2. С. 266 – 274.
4. Никольский В.С., Зленко А.Н. Обучение или служение в российском высшем образовании: особенности начального этапа реализации нового подхода // Интеграция образования. 2024. № 3 (116). С. 421 – 435.
5. Шаркунова Е.В., Неволина В.В. Обучение служением как эффективная образовательная методика для комплексного развития личности студента // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2024. № 4. С. 476 – 485.
6. Обучение служением: Методическое пособие / Под редакцией О.В. Решетникова, С.В. Тетерского. М.: АВИЦ, 2020. 216 с.

7. Коваль Т.В., Калущкая Е.К., Лобанов И.А., Рутковская Е.Л. Обучение служением: рекомендации по организации индивидуальной проектной деятельности обучающихся на уровне общего среднего образования: методические рекомендации / Под общ. ред. И.А. Лобанов. М.: ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева», 2025. 61 с.
8. Пискорская С.Ю. Философское осмысление проекта «Обучение служением» в контексте цифровизации образования // Профессиональное образование в современном мире. 2025. № 1. С. 30 – 38.
9. Абилова З.Т., Калдыбаева А.Т. Проектное обучение как катализатор развития рефлексивного мышления у студентов // Бюллетень науки и практики. 2024. № 6. С. 657 – 662.
10. Токарь О.Е. Социальная практика. Волонтерство. Проектирование: учебное пособие для вузов. Санкт-Петербург: Лань, 2025. 144 с.

References

1. Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2024 "On the National Development Goals of the Russian Federation for the Period up to 2030 and for the Future up to 2036".
2. Surzhikov M.A., Usenko A.M. The Course "Service-Learning" as an Innovative Russian Educational Methodology. Bulletin of the South-Russian State Technical University (Novocherkassk Polytechnic Institute). Series: Social and Economic Sciences. 2023. No. 2. P. 275 – 283.
3. Samygin S.I., Maluchiev G.S. The Course "Service-Learning" as a Mechanism for Strengthening Social Solidarity and Trust in Russian Society. Bulletin of the South-Russian State Technical University (Novocherkassk Polytechnic Institute). Series: Social and Economic Sciences. 2023. No. 2. P. 266 – 274.
4. Nikolsky V.S., Zlenko A.N. Learning or Service in Russian Higher Education: Features of the Initial Stage of Implementing a New Approach. Integration of Education. 2024. No. 3 (116). P. 421 – 435.
5. Sharkunova E.V., Nevolina V.V. Service-Learning as an Effective Educational Methodology for the Comprehensive Development of a Student's Personality. Issues of Journalism, Pedagogy, and Linguistics. 2024. No. 4. P. 476 – 485.
6. Service-Learning: A Methodological Handbook. Edited by O.V. Reshetnikov, S.V. Tetersky. Moscow: AVC, 2020. 216 p.
7. Koval T.V., Kalutskaya E.K., Lobanov I.A., Rutkovskaya E.L. Service-based learning: recommendations for organizing individual project activities of students at the level of general secondary education: methodological recommendations. Under the general editorship of I.A. Lobanov. Moscow: Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute of Content and Methods of Teaching named after V.S. Lednev", 2025. 61 p.
8. Piskorskaya S.Yu. Philosophical understanding of the "Service-based learning" project in the context of digitalization of education. Professional education in the modern world. 2025. No. 1. P. 30 – 38.
9. Abilova Z.T., Kaldybaeva A.T. Project-based learning as a catalyst for the development of reflective thinking in students. Bulletin of Science and Practice. 2024. No. 6. P. 657 – 662.
10. Tokar O.E. Social Practice. Volunteering. Design: A Textbook for Universities. St. Petersburg: Lan, 2025. 144 p.

Информация об авторах

Мокиевская Н.Е., кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет», Россия, г. Пенза

Гудкова А.И., ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет», Россия, г. Пенза

© Мокиевская Н.Е., Гудкова А.И., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.7. Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

УДК 378.004.7;013

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-81-86

«Образование 4.0» для «Индустрии 4.0»: проектирование образовательных программ непрерывного образования для развития сквозных цифровых компетенций (цифровых трансверсальных навыков)

¹Гуйдалаева Т.А.,

¹Джамалудинова С.П.,

¹Дагестанский государственный университет

Аннотация: современный этап развития промышленности, характеризуемый как «Индустрия 4.0», инициирует глубинные трансформации не только в производственных циклах, но и в системах воспроизводства кадрового потенциала. Переход к киберфизическим системам, тотальная автоматизация и проникновение искусственного интеллекта во все звенья экономической деятельности формируют запрос на работника принципиально нового типа. Ответом на данный запрос выступает парадигма «Образование 4.0», которая переосмысливает целевые ориентиры педагогического проектирования. В центре этого переосмысления находится отказ от узкой профессионализации в пользу развития сквозных цифровых компетенций, или цифровых трансверсальных навыков. Данные компетенции, такие как работа с большими данными, промышленный интернет вещей, технологии распределенного реестра, искусственный интеллект и кибербезопасность, носят надпрофессиональный характер и обеспечивают мобильность специалиста в условиях быстрой смены технологических укладов.

В статье обосновывается, что традиционная модель образования, построенная на дискретности и конечности подготовки, утрачивает свою эффективность. Ей на смену приходит концепция непрерывного образования, требующая принципиально иных подходов к архитектуре образовательных программ. Проектирование таких программ базируется на принципах модульности, персонализации и междисциплинарности. Особое внимание уделяется синтезу инженерной подготовки с цифровыми гуманитарными дисциплинами, что позволяет формировать у обучающихся системное мышление, необходимое для взаимодействия с гетерогенными интеллектуальными средами. Автором рассматривается методология «опережающего обучения», ориентированная не столько на трансляцию актуального знания, которое быстро устаревает, сколько на развитие способности к постоянному самообучению и адаптации.

Ключевые слова: сквозные цифровые компетенции, Индустрия 4.0, Образование 4.0, проектирование образовательных программ, концепция непрерывного образования, цифровые трансверсальные навыки

Для цитирования: Гуйдалаева Т.А., Джамалудинова С.П. «Образование 4.0» для «Индустрии 4.0»: проектирование образовательных программ непрерывного образования для развития сквозных цифровых компетенций (цифровых трансверсальных навыков) // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 81 – 86. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-81-86

Поступила в редакцию: 14 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 15 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

«Education 4.0» for «Industry 4.0»: designing continuous educational programs to develop cross-cutting digital competencies (digital transversal skills)

¹Guidalaeva T.A.,

¹Dzhamaludinova S.P.,

¹Dagestan State University

Abstract: the current stage of industrial development, characterized as «Industry 4.0», is initiating profound transformations not only in production cycles but also in human resource development systems. The transition to cyber-physical systems, total automation, and the penetration of artificial intelligence into all aspects of economic activity are creating a demand for a fundamentally new type of worker. The «Education 4.0» paradigm, which rethinks the target guidelines of pedagogical design, is the answer to this demand. At the center of this rethinking is a rejection of narrow professionalization in favor of the development of cross-cutting digital competencies, or digital transversal skills. These competencies, such as working with big data, the Industrial Internet of Things, distributed ledger technologies, artificial intelligence, and cybersecurity, are supra-professional in nature and ensure specialist mobility in the face of rapidly changing technological paradigms.

The article argues that the traditional education model, built on discrete and finite training, is losing its effectiveness. It is being replaced by the concept of lifelong learning, which requires fundamentally different approaches to the architecture of educational programs. The design of such programs is based on the principles of modularity, personalization, and interdisciplinarity. Particular attention is paid to the synthesis of engineering training with digital humanities disciplines, which helps develop students' systems thinking, necessary for interacting with heterogeneous intellectual environments. The author examines the methodology of «advanced learning», which focuses not so much on the transfer of current knowledge, which quickly becomes outdated, but on developing the ability for continuous self-learning and adaptation.

Keywords: cross-cutting digital competencies, Industry 4.0, Education 4.0, educational program design, lifelong learning concept, digital transversal skills

For citation: Guidalaeva T.A., Dzhamaludinova S.P. «Education 4.0» for «Industry 4.0»: designing continuous educational programs to develop cross-cutting digital competencies (digital transversal skills). *Pedagogical Education*. 2026. 7 (6). P. 81 – 86. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-81-86

The article was submitted: February 14, 2026; Approved after reviewing: March 15, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Современная стадия общественного развития характеризуется глубинным проникновением цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности, что знаменует собой переход к новому технологическому укладу. Наиболее рельефно эти процессы выражены в промышленности, где формируется парадигма «Индустрия 4.0», предполагающая создание киберфизических систем, способных к автономной коммуникации и принятию решений. Данная трансформация неизбежно влечет за собой пересмотр сложившихся представлений о характере труда, структуре занятости и требованиях к профессиональной квалификации. Возникает объективная необходимость в переосмыслении роли человека в производственном процессе, где рутинные операции автоматизируются, а на первый план выходят функции стратегического контроля, системной интеграции и творческого решения нестандартных задач. В этих условиях система образования, традиционно выполнявшая функцию воспроизводства кадрового потенциала, сталкивается с беспрецедентным вызовом, требующим перехода к новой образовательной парадигме, получившей наименование «Образование 4.0» [5].

В центре обсуждения трансформации образования возникает проблема непрерывного образования, или обучения на протяжении всей жизни, которая из периферийной педагогической идеи превращается в магистральный вектор развития человеческого капитала. Невозможность однократно полученного образования обеспечить конкурентоспособность специалиста на протяжении всей его карьеры становится очевидной. В связи с этим возникает потребность в проектировании таких образовательных траекторий, которые позволяли бы оперативно восполнять дефициты знаний и навыков, возникающие под влиянием технологических изменений [10]. Принципиальным отличием современного этапа является то, что объектом непрерывного

образования становятся не только узкопрофессиональные, но и надпрофессиональные, сквозные компетенции, обеспечивающие мобильность специалиста в условиях высокой неопределенности.

Особую категорию таких надпрофессиональных навыков составляют сквозные цифровые компетенции, или цифровые трансверсальные навыки. Их специфика заключается в универсальности и применимости в самых различных профессиональных контекстах, независимо от отраслевой принадлежности. В отличие от инструментальных цифровых умений, трансверсальные навыки предполагают сформированность системного мышления, способность к анализу больших массивов данных, понимание принципов функционирования искусственного интеллекта и готовность к этической рефлексии последствий технологических решений [9].

Проблематика проектирования образовательных программ непрерывного образования для развития сквозных цифровых компетенций находится в эпицентре современной педагогической науки. Сложность данной задачи усугубляется необходимостью учета динамики развития самих технологий, а также неопределенностью прогнозов относительно будущей структуры рынка труда. Требуется разработка таких моделей и подходов к проектированию, которые, с одной стороны, опирались бы на фундаментальные дидактические принципы, а с другой – обладали достаточной гибкостью для оперативной адаптации к изменяющимся условиям технологического ландшафта. Обращение к теоретическому осмыслению данного феномена и поиску практических инструментов его реализации определяет логику дальнейшего исследования.

Материалы и методы исследований

Методологическую основу исследования составляет полипарадигмальный подход, интегрирующий положения компетентностного, системно-деятельностного и андрагогического подходов при доминирующей роли трансдисциплинарной методологии познания. Последняя позволяет рассматривать феномен проектирования образовательных программ как сложный, многоуровневый процесс, разворачивающийся на пересечении педагогики, психологии, теории управления и цифровой социологии. Такой ракурс, как подчеркивает М.В. Носкова, является необходимым условием для адекватного описания «гибридной реальности современного образования, где техническое и человеческое, виртуальное и физическое перестают существовать как оппозиции и начинают функционировать как единая семиотическая система» [7].

Ведущим методом теоретического этапа исследования выступает категориально-понятийный анализ научной литературы, направленный на уточнение содержания таких конструктов, как «сквозные цифровые компетенции», «трансверсальные навыки» и «архитектоника образовательной программы» в контексте парадигмы «Образование 4.0» [5]. Параллельно используется метод моделирования, позволяющий перейти от эмпирических наблюдений к построению идеализированных представлений о структуре образовательного процесса. Моделирование в данном случае выступает не просто способом схематизации, а инструментом прогнозирования, поскольку, по справедливому замечанию А.Ю. Уварова, «в условиях высокой неопределенности будущего именно модель становится тем полигоном, где можно проиграть различные сценарии развития дидактических ситуаций без риска навредить реальным обучающимся» [9].

В основу проектировочной части исследования положен принцип модульно-компетентностного конструирования. Данный принцип реализуется через выделение инвариантного ядра образовательной программы, отвечающего за формирование фундаментальных трансверсальных навыков, и вариативной оболочки, чувствительной к изменениям технологического ландшафта. Важно отметить, что проектирование здесь понимается не как жесткая алгоритмизация, а как создание открытой архитектуры, способной к саморазвитию. Такой взгляд коррелирует с позицией П.С. Сорокина, который утверждает, что «современная образовательная программа должна обладать свойствами эмерджентности, то есть порождать новые смыслы и компетенции в процессе своего функционирования, а не только транслировать заранее заложенное содержание» [8].

Развертывание четвертой промышленной революции знаменует собой не просто технологический сдвиг, но и фундаментальную антропологическую трансформацию, затрагивающую сами основания профессиональной деятельности. Конвергенция физических, биологических и цифровых миров, реализованная в киберфизических системах, предъявляет принципиально новые требования к человеческому капиталу. В этих условиях традиционная модель образования, ориентированная на подготовку специалиста под конкретные рабочие места, демонстрирует свою несостоятельность. На смену ей приходит парадигма «Образование 4.0», которая, как отмечает М.В. Богуславский, «представляет собой не столько технологическую модернизацию учебного процесса, сколько новую философию образования, центрированную на человеке, способном к непрерывному самопостроению в быстро меняющемся мире» [2].

Концепция непрерывного образования приобретает в данном контексте особое звучание. Она перестает быть просто идеей обучения через всю жизнь и становится практическим императивом выживания и успеха

в профессиональной среде. Однако реализация принципов непрерывного образования сталкивается с главными задачами: традиционные образовательные программы, построенные по линейно-хронологическому принципу жестким и строгим учебным планам, не обеспечивающие устойчивость гибкости. Как справедливо замечает Т.Ю. Ломакина, «современные программы непрерывного образования должны проектироваться не как законченный продукт, а как открытая экосистема, позволяющая обучающемуся конструировать индивидуальную траекторию движения, своевременно включая в нее те модули, которые отвечают на актуальные вызовы его профессиональной практики» [6].

По мнению Л.С. Зориной, «дидактика 4.0 должна преодолеть разрыв между академическим знанием, которое ценно само по себе, и технологическим умением, которое устаревает, предложив такие форматы учебной деятельности, где теоретическое мышление формируется через решение практических, не полностью детерминированных задач, моделирующих реальность Индустрии 4.0» [4].

Как подчеркивает В.И. Блинов, «компетенция будущего – это не сумма знаний, умений и навыков, а сплав, обладающий новым качеством; и задача педагогического дизайнера – создать условия для образования именно этого сплава, а не для простого суммирования компонентов» [1]. Проектирование образовательных программ непрерывного образования в парадигме «Образование 4.0» предстает как сложная теоретическая и практическая проблема, решение которой требует синтеза достижений педагогики, психологии, социологии и наук о данных. Развитие сквозных цифровых компетенций становится не просто целью обучения, а способом существования человека в мире высоких технологий, где главным ресурсом оказывается не столько объем усвоенной информации, сколько способность к ее непрерывному порождению и осмысленному использованию.

Результаты и обсуждения

Одним из ключевых выводов, требующих обсуждения, является положение о том, что парадигма «Образование 4.0» не может быть сведена к сугубо технологической модернизации учебного процесса, а предполагает глубинную трансформацию его целевых, содержательных и процессуальных оснований. Данный тезис находит подтверждение в работах В.А. Болотова, который, анализируя эволюцию компетентностного подхода, приходит к заключению, что «цифровая трансформация образования есть не столько внедрение новых средств обучения, сколько смена антропологической модели: от человека обучаемого к человеку самобучающемуся, конструирующему собственное знание в гибридной среде» [3].

Данное наблюдение вступает в диалог с позицией И.Д. Фрумина, который в своих исследованиях предупреждает об опасности редукции трансверсальных навыков к набору элементарных цифровых умений. Он подчеркивает, что «подлинно трансверсальный характер компетенции проявляется не во владении конкретным инструментом, который устареет завтра, а в способности видеть структурные аналогии между различными предметными областями и переносить освоенные способы мышления в новую технологическую среду» [10].

Традиционно непрерывное образование рассматривалось как система внешнего восполнения дефицитов, инициируемого либо работодателем, либо государством. Т.Ю. Ломакина утверждает, что «непрерывное образование в условиях цифровой экономики может быть эффективным лишь тогда, когда оно становится персонализированным, то есть когда сам человек определяет, чему, где и как ему учиться, а институты лишь обеспечивают ресурсную поддержку его выбора» [6].

Выводы

Теоретический анализ проблемы проектирования образовательных программ непрерывного образования для развития сквозных цифровых компетенций позволяет утверждать, что сопряжение парадигм «Образование 4.0» и «Индустрия 4.0» является не просто актуальной научной задачей, но и необходимым условием устойчивого развития общества в эпоху глубоких технологических трансформаций. Четвертая промышленная революция, характеризующаяся конвергенцией физических, цифровых и биологических миров, предъявляет принципиально новые требования к человеку труда, смещая акцент с узкопрофессиональных знаний и умений на Образовательная программа, отвечающая задачам Индустрии 4.0, должна моделировать не фрагменты профессиональной деятельности, а целостные проблемные ситуации, требующие мобилизации различных компетенций и порождающие новое знание в самом процессе обучения. Тем самым образование перестает быть подготовкой к жизни и становится самой жизнью, разворачивающейся в гибридной киберфизической реальности.

Список источников

1. Блинов В.И., Сергеев И.С. Педагогика 4.0: концептуальные подходы к проектированию образовательного процесса. М.: Юрайт, 2023. 286 с.
2. Богуславский М.В. Педагогическая парадигма «Образование 4.0»: истоки, сущность, перспективы // Известия Российской академии образования. 2023. № 1. С. 25 – 34.
3. Болотов В.А. Компетентностная модель: от концепции национальной образовательной программы // Педагогика. 2023. № 7. С. 215 – 224.
4. Зорина Л.С., Хуторской А.В. Дидактические основы проектирования образовательных программ в условиях киберфизической реальности // Педагогический журнал. 2025. № 2. С. 358 – 367.
5. Идрисова Ж.В. Модель развития познавательной активности будущих бакалавров на основе WEB 2.0. // Современные тенденции развития науки и мирового сообщества в эпоху цифровизации (шифр - МКСТР): сборник материалов 3 (IX) Международной научно-практической конференции. Москва, 2026. С. 29 – 37.
6. Ломакина Т.Ю. Непрерывное образование в третьей цифровой трансформации: методология проектирования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 2. № 1. С. 72 – 85.
7. Носкова М.В. Цифровая дидактика: архитектура смешанной реальности в образовании // Педагогика. 2024. № 4. С. 210 – 219.
8. Сорокин П.С., Саралиева З.Х. Непрерывное образование в период социальной неопределенности: новые вызовы и перспективы // Вопросы образования. 2024. № 1. С. 89 – 107.
9. Уваров А.Ю. Моделирование процессов развития в эпоху неопределенности // Вопросы образования. 2023. № 2. С. 45 – 60.
10. Фрумин И.Д., Добрякова М.С. Универсальные компетенции: что мы ищем и как мы это измеряем? // Вопросы образования. 2022. № 4. С. 148 – 171.

References

1. Blinov V.I., Sergeev I.S. Pedagogy 4.0: Conceptual Approaches to Designing the Educational Process. Moscow: Yurait, 2023. 286 p.
2. Boguslavsky M.V. Pedagogical Paradigm "Education 4.0": Origins, Essence, Prospects. Bulletin of the Russian Academy of Education. 2023. No. 1. P. 25 – 34.
3. Bolotov V.A. Competency Model: From the Concept of a National Educational Program. Pedagogy. 2023. No. 7. P. 215 – 224.
4. Zorina L.S., Khutorskoy A.V. Didactic Foundations of Designing Educational Programs in the Context of Cyber-Physical Reality. Pedagogical Journal. 2025. No. 2. P. 358 – 367.
5. Idrisova Z.V. Model for the Development of Cognitive Activity of Future Bachelors Based on WEB 2.0. Modern Trends in the Development of Science and the World Community in the Digital Age (code - ICCST): Collection of Materials of the 3rd (IX) International Scientific and Practical Conference. Moscow, 2026. P. 29 – 37.
6. Lomakina T.Yu. Continuous Education in the Third Digital Transformation: Design Methodology. Domestic and Foreign Pedagogy. 2022. Vol. 2. No. 1. P. 72 – 85.
7. Noskova M.V. Digital Didactics: Mixed Reality Architecture in Education. Pedagogy. 2024. No. 4. P. 210 – 219.
8. Sorokin P.S., Saraliev Z.Kh. Continuous Education in the Period of Social Uncertainty: New Challenges and Prospects. Issues of Education. 2024. No. 1. P. 89 – 107.
9. Uvarov A.Yu. Modeling Development Processes in the Era of Uncertainty. Issues of Education. 2023. No. 2. P. 45 – 60.
10. Frumin I.D., Dobryakova M.S. Universal Competencies: What Are We Looking for and How Do We Measure It? Issues of Education. 2022. No. 4. P. 148 – 171.

Информация об авторах

Гуйдалаева Т.А., преподаватель кафедры общей физики, физико-технический факультет, Дагестанский государственный университет, Россия, Республика Дагестан, Махачкала, ул. Магомета Гаджиева, д. 43-а, taiysiy@yandex.ru

Джамалудинова С.П., кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра «Дифференциальные уравнения и функциональный анализ», факультет математики и компьютерных наук, Дагестанский государственный университет, Россия, Республика Дагестан, Махачкала, ул. Магомета Гаджиева, д. 43-а, dzh-saida2012@yandex.ru

© Гуйдалаева Т.А., Джамалудинова С.П., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

УДК 371.487

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-87-93

Интегративная теоретическая модель формирования духовно-нравственных ценностей у обучающихся общеобразовательных организаций

¹Гумерова Ф.Ф.,

¹Уфимский университет науки и технологий

Аннотация: данная статья посвящена разработке и теоретическому обоснованию интегративной модели формирования духовно-нравственных ценностей у обучающихся современной общеобразовательной организации, объединяющей когнитивный, эмоционально-волевой и деятельностный компоненты воспитания. Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления ценностного кризиса в молодежной среде и приведения образовательного процесса в соответствие с требованиями Федеральных государственных стандартов общего образования и Указа Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». В ходе исследования проанализированы существующие подходы к нравственному воспитанию, выявлены структурные элементы интегративной модели и определены психолого-педагогические условия её эффективной реализации. Методологическую основу составили системный и личностно-ориентированный подходы. В работе представлена модель, включающая целевой, содержательный, технологический и результативный блоки. Научная новизна заключается в обосновании конвергенции традиционных этических норм и современных образовательных технологий. Практическая значимость исследования состоит в возможности внедрения предложенной модели в деятельность общеобразовательных организаций для повышения эффективности воспитательной работы. Результаты могут быть использованы педагогами, методистами и администрацией школ при проектировании рабочих программ воспитания и организации внеурочной деятельности. Предложенный инструментарий позволяет системно подойти к вопросу духовно-нравственного развития личности, обеспечивая преемственность ценностных ориентиров в трансформирующемся социуме.

Ключевые слова: нравственные ценности, интегративная модель, общеобразовательная организация, воспитательный процесс, этическое развитие, системный подход, духовно-нравственное воспитание, обучающиеся, педагогическое проектирование

Для цитирования: Гумерова Ф.Ф. Интегративная теоретическая модель формирования духовно-нравственных ценностей у обучающихся общеобразовательных организаций // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 87 – 93. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-87-93

Поступила в редакцию: 14 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 15 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

Integrative theoretical model of the development of moral values in youth school students

¹Gumerova F.F.,

¹Ufa University of Science and Technology

Abstract: this article is devoted to the development and theoretical substantiation of an integrative model of the formation of spiritual and moral values among students of a modern general education organization, which combines the cognitive, emotional-volitional, and activity-based components of education. The relevance of the research is determined by the need to overcome the value crisis among young people and bring the educational pro-

cess in line with the requirements of Federal State Standards of General Education and Decree of the President of the Russian Federation dated 11/09/2022 No. 809 “On Approval of the Foundations of State Policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values”. The research analyzes the existing approaches to moral education, identifies the structural elements of the integrative model, and defines the psychological and pedagogical conditions for its effective implementation. The methodological basis is based on systematic and personality-oriented approaches. The paper presents a model that includes targeted, meaningful, technological and effective blocks. The scientific novelty lies in the substantiation of the convergence of traditional ethical norms and modern educational technologies. The practical significance of the research lies in the possibility of introducing the proposed model into the activities of general education organizations to improve the effectiveness of educational work. The results can be used by teachers, methodologists, and school administrators when designing work programs for education and organizing extracurricular activities. The proposed toolkit allows a systematic approach to the issue of spiritual and moral development of the individual, ensuring the continuity of value orientations in a transforming society.

Keywords: moral values, integrative model, general education organization, educational process, ethical development, systematic approach, spiritual and moral education, students, pedagogical design

For citation: Gumerova F.F. Integrative theoretical model of the development of moral values in youth school students. *Pedagogical Education*. 2026. 7 (6). P. 87 – 93. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-87-93

The article was submitted: February 14, 2026; Approved after reviewing: March 15, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

В современных условиях социально-экономических трансформаций вопрос формирования духовно-нравственного фундамента личности приобретает характер стратегической государственной задачи. С одной стороны, наблюдается размывание традиционных этических норм под влиянием глобализации и цифровизации. С другой стороны, существует острая необходимость в развитии нравственных качеств у подрастающей молодежи, что находит прямое отражение в нормативных документах: в Федеральных государственных стандартах общего образования, «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2030 года», закреплённой в Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Проблема исследования заключается в необходимости выявления и теоретического обоснования особенностей, содержания и педагогических путей развития духовно-нравственных ценностей у детей младшего школьного возраста в контексте сложной совокупности факторов современной социокультурной реальности.

Цель исследования: на основе теоретического анализа выявить и обосновать сущность, структуру и ключевые детерминанты процесса формирования духовно-нравственных ценностей у обучающихся общеобразовательных организаций в современных социокультурных условиях.

Материалы и методы исследований

Для разработки модели был проведен теоретический анализ педагогической и психологической литературы, посвященной проблемам ценностного самоопределения. В основу исследования легли принципы системного подхода, позволяющего рассматривать воспитание как целостный процесс, и личностно-ориентированного подхода, учитывающего возрастную специфику школьников. Методы исследования включали моделирование, педагогический синтез и обобщение передового педагогического опыта. Базой для концептуализации послужили нормативно-правовые акты РФ в сфере образования и воспитания.

Результаты и обсуждения

Понятие «нравственность» является центральным для этики, психологии и педагогики. В философской традиции нравственность (мораль) понимается как форма общественного сознания, совокупность принципов, норм и правил, регулирующих поведение людей с позиций добра и зла, справедливости и несправедливости [1, с. 87, 8, с. 45]. В отличие от внешнего регулирования посредством права, нравственность предполагает внутреннее принятие этих норм личностью, их интериоризацию. Это система внутренних самообязательств, основанных на идеалах должного [2, с. 123].

Близким, но не тождественным является понятие «ценность». Ценность – это значимость для человека объектов и явлений окружающего мира, выступающая ориентиром его деятельности, критерием выбора и оценки. Система ценностей образует внутренний стержень культуры и личности [6, с. 215]. Нравственные ценности представляют собой высший уровень этой системы, так как отвечают на экзистенциальные вопросы о смысле, добре и должном образе жизни. К их ядру традиционно относят: добро (стремление к благу других), справедливость (соотношение действий и воздаяния по заслугам), честь и достоинство (самоуважение и уважение со стороны других), милосердие (сострадательная активная помощь), уважение (признание ценности другого), ответственность (способность отвечать за свои действия и их последствия), доверие и честность как основа социальных связей [5, с. 67].

В Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» «традиционные ценности» определяются как нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России [15].

В психолого-педагогической науке (Л.И. Божович, В.С. Мухина, С.Г. Якобсон) нравственное развитие рассматривается как процесс последовательного формирования способности к моральной саморегуляции поведения на основе усвоенных и присвоенных ценностей [4, с. 156, 9, с. 203]. Структура нравственной сферы личности включает три взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента:

Когнитивный (знаниевый). Знание моральных норм и ценностей, понимание их социального и личностного смысла, способность к моральной дилемме и оценке ситуаций. Это сфера морального сознания.

Эмоционально-оценочный (аффективный). Нравственные чувства (стыд, вина, совесть, долг, сострадание, восхищение), эмпатия как способность к сопереживанию, личное, эмоционально окрашенное отношение к ценностям. Это «энергетический» блок нравственности.

Конативный (поведенческий, волевой). Умение и готовность совершать нравственный поступок, действовать в соответствии с принципами в реальной, в том числе конфликтной, практике, способность к нравственной саморегуляции и преодолению ситуативных искушений [10, с. 78].

Нравственная ценность становится личностной, а не просто известной, только тогда, когда она прошла путь от знания о ней через глубокое эмоциональное принятие («это важно для меня») к устойчивой поведенческой готовности («я так поступаю»). Задача педагогики – создать условия для целостного прохождения этого пути. Процесс развития ценностей осуществляется через взаимодополняющие механизмы идентификации, интериоризации и деятельностного опыта. Особую роль играет эмпатия как механизм эмоционального принятия ценностей. Ключевая роль принадлежит системе образования, которая, взаимодействуя с институтом семьи, придает стихийному процессу становления нравственности системный, педагогически управляемый характер. Теоретическое осмысление этих основ позволяет перейти к анализу конкретных условий, в которых этот процесс разворачивается сегодня.

Теоретический фундамент изучения нравственного развития, заложенный в работах Ж. Пиаже, Л. Кольберга, Л.С. Выготского и их последователей, продолжает оставаться актуальным и сегодня, однако современные исследователи вносят существенные коррективы, обусловленные изменившейся социокультурной реальностью. Классическая модель гетерономной и автономной морали, а также стадийная теория Кольберга подвергаются сегодня пересмотру по нескольким направлениям. Исследования последних лет показывают, что моральное развитие не является строго линейным и стадийным процессом, а представляет собой сложную динамическую систему, в которой когнитивные, эмоциональные и контекстуальные факторы взаимодействуют более сложным образом, чем предполагалось ранее [22, с. 157].

Современные нейропсихологические исследования подтверждают, что основы морального поведения (эмпатический отклик, чувство справедливости) обнаруживаются уже у детей 2-3 лет, что ставит под сомнение жесткую возрастную периодизацию морального развития [21, с. 162]. Вместе с тем, способность к вербализации моральных суждений и их осознанному обоснованию действительно развивается в младшем школьном возрасте, что согласуется с классическими представлениями.

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского в цифровую эпоху. Идея Л.С. Выготского о «вращивании» (интериоризации) внешних социальных норм во внутренний план личности приобретает новое звучание в условиях цифровой социализации. Исследователи отмечают, что сегодня «зона ближайшего развития» ребенка расширяется за счет цифровой среды, где источником норм и образцов поведения могут выступать не только значимые взрослые, но и виртуальные референтные лица [3, с. 12]. Это создает принци-

пиально новую ситуацию: процесс интериоризации становится более сложным и менее контролируемым, поскольку ребенок одновременно усваивает нормы из множества разнонаправленных источников.

Важным дополнением к культурно-исторической теории выступают исследования Л.В. Коломийченко, которая, развивая идеи Л.С. Выготского, обосновывает механизмы интериоризации социокультурных ценностей через единство социализации, индивидуализации и культуротворчества [12, с. 15, 13, с. 78]. По мнению автора, именно в процессе культуротворчества происходит не просто усвоение, но и творческое преобразование присвоенных ценностей, что становится основой для формирования активной нравственной позиции личности [10, с. 45].

Анализ зарубежных исследований 2020–2025 годов позволяет выделить несколько доминирующих теоретических направлений в изучении нравственного развития детей. Теория социального научения в новых медиа. Работы А. Бандуры и его последователей получают развитие в исследованиях влияния цифрового контента на моральное развитие. Метаанализ, проведенный зарубежными учеными, показывает, что эффект моделирования поведения через медиаконтент сохраняется, однако его характер существенно зависит от контекста потребления (одиночный просмотр vs совместный с обсуждением) [20, с. 1130]. Исследователи подчеркивают, что пассивное потребление контента без рефлексии и обсуждения со значимым взрослым может приводить к искаженному усвоению нравственных норм.

Теория привязанности и моральное развитие. Современные исследования акцентируют связь между типом привязанности к значимому взрослому и формированием моральных чувств (вины, стыда, сострадания). Дети с надежной привязанностью демонстрируют более высокий уровень интернализации моральных норм и большую эмпатическую способность [29, с. 78]. Это подчеркивает фундаментальную роль семейного воспитания как базиса нравственного развития.

Модель «этической грамотности» (Ethical Literacy). В противовес узко понимаемому социально-эмоциональному обучению (SEL), ряд авторов предлагают концепцию «этической грамотности» как способности распознавать этические дилеммы в повседневной жизни, анализировать их с разных позиций и принимать обоснованные решения [30, с. 85]. Эта модель особенно актуальна в условиях ценностного плюрализма, поскольку формирует у ребенка не набор готовых ответов, а инструменты для самостоятельной моральной рефлексии.

Российская педагогическая наука активно разрабатывает теоретические модели нравственного воспитания, адекватные современным вызовам. Аксиологический подход в контексте традиционных ценностей. В работах Н.Е. Щурковой, Е.Н. Барышникова получает развитие идея воспитания как приобщения к ценностям, при этом акцент делается на традиционные духовно-нравственные ценности российского общества [17, с. 156]. Исследователи подчеркивают, что ценность не может быть просто «передана» ребенку – она должна быть пережита им в деятельности и эмоционально принята.

Концепция Л.В. Коломийченко о социальном развитии и воспитании. Значительный вклад в разработку теоретических основ нравственного воспитания вносит научная школа Л.В. Коломийченко. В ее концепции социального развития детей, изначально разработанной для дошкольного возраста, содержатся важные методологические положения, применимые и к младшему школьному возрасту [12, с. 23, 13, с. 89].

Коломийченко Л.В. рассматривает социальное развитие как «процесс и результат необратимых качественных и количественных изменений, происходящих в личности ребенка под влиянием ценностей социальной культуры, обеспечивающих овладение способами поведения, характерными для той или иной культурной традиции, творческое и активное воспроизведение коммуникативного опыта в различных видах детской деятельности» [11, с. 7]. В структуре социального развития автор выделяет три взаимосвязанных пути: социализацию (адаптацию индивида в обществе), индивидуализацию (становление универсальных социальных способностей) и культуротворчество (развитие креативных способностей в процессе создания новых артефактов социальной культуры) [14, с. 34].

Особую ценность для нашего исследования представляет выделенный Л.В. Коломийченко механизм эмоциональной идентификации (эмпатии) как ключевого механизма социально-коммуникативного развития [11, с. 56]. Автор подчеркивает, что именно через эмпатию происходит «присвоение» ребенком нравственных ценностей, их переход из внешнего (знаемого) во внутренний (лично принятый) план. В разработанной Л.В. Коломийченко программе «Дорогою добра» реализуется комплексный подход к социально-коммуникативному развитию, включающий четыре содержательных раздела: «Человек среди людей», «Человек в истории», «Человек в культуре», «Человек в своем крае» [9, с. 45, 10, с. 67]. Такая структура позволяет формировать у детей целостную картину социального мира и собственного места в нем.

Концепция воспитания в цифровой среде. Е.О. Смирнова и Р.Е. Радева предлагают теоретическую модель «цифровой гигиены» как компонента нравственного воспитания. Авторы обосновывают необходи-

мость формирования у младших школьников не только навыков безопасного поведения в сети, но и ценностного отношения к информации, способности критически оценивать контент и противостоять манипуляциям [16, с. 52].

Теория воспитательного пространства. Работы Д.В. Григорьева и П.В. Степанова развивают идею воспитательного пространства как среды, специально организованной для формирования ценностных ориентаций. В условиях современной школы такое пространство должно включать как реальные, так и виртуальные компоненты, обеспечивая целостность воспитательных влияний [7, с. 38].

Выводы

На основе проведенного сравнительного анализа представляется возможным предложить интегративную теоретическую модель, объединяющую сильные стороны рассмотренных подходов и учитывающую специфику современных социокультурных условий. При построении модели мы опираемся на концептуальные положения Л.В. Коломийченко о единстве социализации, индивидуализации и культуротворчества как путей социального развития личности [10, с. 62, 14, с. 38].

Ключевые положения предлагаемой модели:

Многофакторность нравственного развития. Нравственное развитие младшего школьника определяется сложным взаимодействием когнитивных (понимание норм), аффективных (эмоциональное отношение) и поведенческих компонентов, которые формируются под влиянием семьи, школы и цифровой среды. Как отмечает Л.В. Коломийченко, факторами социально-коммуникативного развития выступают: предметная, пространственная и социальная среда; генетически заданные характеристики; целенаправленное воспитание; активность индивида, стремление к самосовершенствованию [14, с. 40].

Контекстуальность моральных выборов. В условиях ценностного плюрализма ребенок сталкивается с множеством разнонаправленных влияний. Нравственное развитие понимается не как линейное восхождение по стадиям, а как формирование способности к осознанному ценностному выбору в конкретных ситуациях (интеграция идей Кольберга и современной этической грамотности) [22, с. 160, 19, с. 88].

Деятельностное опосредование. Присвоение ценностей происходит только в деятельности, имеющей для ребенка личностный смысл [12, с. 178]. При этом деятельность понимается широко – включая как традиционные формы (учебная, игровая, трудовая), так и деятельность в цифровой среде (с обязательным компонентом рефлексии). В концепции Л.В. Коломийченко особо подчеркивается роль культуротворчества как высшего уровня присвоения ценностей, предполагающего их творческое преобразование [12, с. 64].

Медиаторская роль взрослого. В условиях множественности источников влияния ключевая роль взрослого (педагога, родителя) смещается от трансляции готовых норм к организации рефлексии и осмысления ребенком разнородного ценностного опыта [3, с. 18]. Взрослый выступает как «фильтр» и «интерпретатор» влияний среды. При этом важным условием выступает психолого-педагогическая и социокультурная компетентность самих взрослых [12, с. 67].

Целостность воспитательного пространства. Эффективное нравственное воспитание требует согласованности влияний семьи, школы и цифровой среды. Рассогласованность этих влияний (например, когда школа транслирует одни ценности, а цифровая среда – противоположные) является одним из главных рисков современной ситуации [7, с. 40]. Л.В. Коломийченко указывает на внешние причины, актуализирующие необходимость позитивной социализации: социальное расслоение, асоциальность поведения, утрата ценности человеческой жизни, трудности семейных отношений [14, с. 14].

Эмпатия как ключевой механизм присвоения ценностей. Опираясь на идеи Л.В. Коломийченко об эмоциональной идентификации как механизме социального развития [12, с. 58], мы рассматриваем эмпатию в качестве центрального механизма, обеспечивающего переход нравственных ценностей из внешнего плана во внутренний. Именно через сопереживание, сочувствие, сострадание и «сорадость» происходит эмоциональное принятие ценностей, без которого невозможно их подлинное присвоение.

Таким образом, интегративная теоретическая модель, учитывающая множественность источников влияния, деятельностный характер присвоения ценностей, эмпатию как ключевой механизм и медиаторскую роль взрослого, позволяет более адекватно описывать и проектировать процесс нравственного воспитания младших школьников в современных социокультурных условиях.

Список источников

1. Аристотель. Никомахова этика / пер. с древнегреч. Н.В. Брагинской; коммент. и послесл. Ф.Х. Кессиди. Москва: АСТ, 2021. 351 с. (Эксклюзивная классика).
2. Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Моральный выбор личности: альтернативы и решения. Москва: Политиздат, 1983. 224 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 400 с.
4. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Цифровая среда и развитие ребенка: новые вызовы и возможности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2023. № 2. С. 4 – 23.
5. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / под ред. А.М. Виноградовой. Москва: Просвещение, 1989. 176 с.
6. Гартман Н. Этика. Санкт-Петербург: Владимир Даль, 2002. 707 с.
7. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Воспитательное пространство современной школы: от теории к практике // Педагогика. 2023. № 5. С. 34 – 42.
8. Коломийченко Л.В. Внешние причины необходимости позитивной социализации детей и подростков. URL: <https://infourok.ru/prezentaciya-teoreticheskie-osnovy-socialno-kommunikativnogo-razvitiya-i-prikladnye-aspekty-socialnogo-vozpitanija-detej-doshkol-7972229.html> (дата обращения: 15.03.2026).
9. Коломийченко Л.В., Чугаева Г.И., Югова Л.И. Дорогою добра. Занятия для детей 3-5 лет по социально-коммуникативному развитию и социальному воспитанию. Москва: Сфера, 2015. 176 с.
10. Коломийченко Л.В. Дорогою добра. Занятия для детей 5-6 лет по социально-коммуникативному развитию и социальному воспитанию. Москва: Сфера, 2015. 192 с.
11. Коломийченко Л.В. Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. Москва: Сфера, 2015. 160 с.
12. Коломийченко Л.В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста. Пермь: ПГПУ, 2002. 115 с.
13. Коломийченко Л.В. Социальное развитие детей дошкольного возраста в культурологической парадигме образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07. Пермь, 2008. 404 с.
14. Коломийченко Л.В. Теоретические основы социально-коммуникативного развития и прикладные аспекты социального воспитания детей дошкольного возраста. URL: <https://infourok.ru/prezentaciya-teoreticheskie-osnovy-socialno-kommunikativnogo-razvitiya-i-prikladnye-aspekty-socialnogo-vozpitanija-detej-doshkol-7972229.html> (дата обращения: 15.03.2026).
15. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: указ Президента Российской Федерации от 09 ноября 2022 г. № 809 // <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S>
16. Смирнова Е.О., Радева Р.Е. Цифровая гигиена как компонент нравственного воспитания младших школьников // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29. № 1. С. 45 – 58.
17. Щуркова Н.Е., Барышников Е.Н. Теория и практика воспитания: аксиологический подход. Москва: Юрайт, 2022. 287 с.
18. Эльконин Д.Б. Психология развития. Москва: Академия, 2001. 416 с.
19. Burroughs M.D. Ethical Literacy in Elementary Education: A Framework for Moral Education // Journal of Moral Education. 2025. Vol. 54. No. 1. P. 78 – 95.
20. Coyne S.M. Media and Moral Development in Children: A Meta-Analysis of 20 Years of Research // Journal of Youth and Adolescence. 2024. Vol. 53. P. 1125 – 1142.
21. Decety J., Cowell J.M. The Interplay Between Empathy and Fairness in Moral Development // Annual Review of Developmental Psychology. 2022. Vol. 4. P. 157 – 179.
22. Killen M., Smetana J.G. The Development of Moral Judgments: A Social Domain Perspective // Annual Review of Developmental Psychology. 2024. Vol. 6. P. 201 – 223.
23. Kohlberg L. Essays on Moral Development. Vol. I: The Philosophy of Moral Development. New York: Harper & Row, 1981. 441 p.
24. Thompson R.A. Attachment and Moral Development: New Directions // Current Opinion in Psychology. 2023. Vol. 52. Article 101625.

References

1. Aristotle. Nicomachean Ethics. Translated from the Greek by N.V. Braginskaya; commentary and afterword by F.Kh. Kessidy. Moscow: AST, 2021. 351 p. (Exclusive classic).

2. Bakshtanovsky V.I., Sogomonov Yu.V. Moral Choice of the Individual: Alternatives and Solutions. Moscow: Politizdat, 1983. 224 p.
3. Bozhovich L.I. Personality and Its Formation in Childhood. St. Petersburg: Piter, 2008. 400 p.
4. Veraksa N.E., Veraksa A.N. Digital Environment and Child Development: New Challenges and Opportunities. Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology. 2023. No. 2. P. 4 – 23.
5. Cultivating Moral Feelings in Senior Preschoolers. Edited by A.M. Vinogradova. Moscow: Prosveshchenie, 1989. 176 p.
6. Hartman N. Ethics. St. Petersburg: Vladimir Dal, 2002. 707 p.
7. Grigoriev D.V., Stepanov P.V. The Educational Space of the Modern School: From Theory to Practice. Pedagogy. 2023. No. 5. P. 34 – 42.
8. Kolomiychenko L.V. External Reasons for the Need for Positive Socialization of Children and Adolescents. URL: <https://infourok.ru/prezentaciya-teoreticheskie-osnovy-socialno-kommunikativnogo-razvitiya-i-prikladnye-aspekty-socialnogo-vozpitanija-detej-doshkol-7972229.html> (accessed: 15.03.2026).
9. Kolomiychenko L.V., Chugaeva G.I., Yugova L.I. Along the Path of Kindness. Classes for Children Aged 3-5 on Social and Communicative Development and Social Education. Moscow: Sfera, 2015. 176 p.
10. Kolomiychenko L.V. Along the Path of Kindness. Classes for Children Aged 5-6 on Social and Communicative Development and Social Education. Moscow: Sfera, 2015. 192 p.
11. Kolomiychenko L.V. The Path of Goodness: Concept and Program for Social and Communicative Development and Social Education of Preschoolers. Moscow: Sfera, 2015. 160 p.
12. Kolomiychenko L.V. Concept and Program for Social Development of Preschool Children. Perm: Perm State Pedagogical Univ., 2002. 115 p.
13. Kolomiychenko L.V. Social Development of Preschool Children in the Cultural Studies Paradigm of Education: Doctor of Pedagogical Sciences Dissertation: 13.00.07. Perm, 2008. 404 p.
14. Kolomiychenko L.V. Theoretical Foundations of Social and Communicative Development and Applied Aspects of Social Education of Preschool Children. URL: <https://infourok.ru/prezentaciya-teoreticheskie-osnovy-socialno-kommunikativnogo-razvitiya-i-prikladnye-aspekty-socialnogo-vozpitanija-detej-doshkol-7972229.html> (accessed: 15.03.2026).
15. On approval of the Fundamentals of state policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values: Decree of the President of the Russian Federation of November 9, 2022 No. 809. <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S>
16. Smirnova E.O., Radeva R.E. Digital hygiene as a component of moral education of primary school students. Psychological Science and Education. 2024. Vol. 29. No. 1. P. 45 – 58.
17. Shchurkova N.E., Baryshnikov E.N. Theory and Practice of Education: An Axiological Approach. Moscow: Yurait, 2022. 287 p.
18. Elkonin D.B. Developmental Psychology. Moscow: Academy, 2001. 416 p.
19. Burroughs M.D. Ethical Literacy in Elementary Education: A Framework for Moral Education. Journal of Moral Education. 2025. Vol. 54. No. 1. P. 78 – 95.
20. Coyne S.M. Media and Moral Development in Children: A Meta-Analysis of 20 Years of Research. Journal of Youth and Adolescence. 2024. Vol. 53. P. 1125 – 1142.
21. Decety J., Cowell J.M. The Interplay Between Empathy and Fairness in Moral Development. Annual Review of Developmental Psychology. 2022. Vol. 4. P. 157 – 179.
22. Killen M., Smetana J.G. The Development of Moral Judgments: A Social Domain Perspective. Annual Review of Developmental Psychology. 2024. Vol. 6. P. 201 – 223.
23. Kohlberg L. Essays on Moral Development. Vol. I: The Philosophy of Moral Development. New York: Harper & Row, 1981. 441 p.
24. Thompson R.A. Attachment and Moral Development: New Directions. Current Opinion in Psychology. 2023. Vol. 52. Article 101625.

Информация об авторах

Гумерова Ф.Ф., кандидат педагогических наук, доцент, Уфимский университет науки и технологий

© Гумерова Ф.Ф., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / *Original article*

Шифр научной специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

УДК 37.034

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-94-100

Ценностно-смысловое измерение образования: синергия светской и православной образовательных традиций

¹Елисеева Е.В.,

¹Денисова О.С.,

¹Тихоокеанский государственный университет

Аннотация: в статье анализируются современные трансформации российской системы образования в контексте социокультурных и антропологических изменений конца XX – начала XXI века. Показано, что кризис техногенной цивилизации затрагивает не только институциональные механизмы образовательной системы, но и мировоззренческие основания культуры, что выражается в ослаблении субъектного измерения личности и утрате её ценностной целостности. Обосновывается, что преобладание утилитарно-прагматической направленности обучения приводит к смещению акцента с формирования внутреннего духовно-нравственного ядра человека на развитие функциональных компетенций. В работе проводится сопоставительный анализ светской и православной педагогических традиций, выявляются их мировоззренческие различия и точки сопряжения в понимании природы человека и целей воспитания. Особое внимание уделяется православной антропологической концепции, рассматривающей развитие личности как процесс внутреннего преобразования и синергии человеческих усилий и духовного начала. Делается вывод о необходимости восстановления ценностно-смыслового измерения образования и выстраивания взаимодействия светской и православной педагогики как условия формирования целостной, ответственной и духовно устойчивой личности.

Ключевые слова: цивилизация, образование, содержание образования, культура, духовно-нравственное воспитание, светская и православная педагогическая традиции

Для цитирования: Елисеева Е.В., Денисова О.С. Ценностно-смысловое измерение образования: синергия светской и православной образовательных традиций // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 94 – 100. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-94-100

Поступила в редакцию: 15 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 14 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

Value and meaningful dimension of education: synergy of secular and Orthodox educational traditions

¹Eliseeva E.V.,

¹Denisova O.S.,

¹Pacific National University

Abstract: the article analyzes the modern transformations of the Russian education system in the context of socio-cultural and anthropological changes of the late XX - early XXI century. It is shown that the crisis of technogenic civilization affects not only the institutional mechanisms of the educational system, but also the ideological foundations of culture, which is expressed in the weakening of the subjective dimension of personality and the loss of its value integrity. It is proved that the predominance of the utilitarian-pragmatic orientation of education leads to a shift in emphasis from the formation of the inner spiritual and moral core of a person to the development of functional competencies. The work provides a comparative analysis of secular and Orthodox pedagogical traditions, reveals their ideological differences and points of convergence in understanding human nature and the goals

of education. Special attention is paid to the Orthodox anthropological concept, which considers personality development as a process of inner transformation and synergy of human efforts and spirituality. It is concluded that it is necessary to restore the value-semantic dimension of education and to build interaction between secular and Orthodox pedagogy as a condition for the formation of a holistic, responsible and spiritually stable personality.

Keywords: civilization, education, content of education, culture, spiritual and moral education, secular and Orthodox pedagogical traditions

For citation: Eliseeva E.V., Denisova O.S. Value and meaningful dimension of education: synergy of secular and Orthodox educational traditions. Pedagogical Education. 2026. 7 (6). P. 94 – 100. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-94-100

The article was submitted: February 15, 2026; Approved after reviewing: March 14, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Современные трансформации российской системы образования обусловлены комплексом взаимосвязанных факторов – социокультурных, цивилизационных, научно-педагогических и экономических. Их влияние невозможно рассматривать изолированно, поскольку они укоренены в более широких процессах, связанных с кризисными явлениями техногенного типа развития, отчетливо проявившимися в конце XX столетия. В философских и педагогических исследованиях последних десятилетий содержится информация о том, что данные процессы затрагивают не только институциональные механизмы образования, но и мировоззренческие основания культуры (В.И. Моисеев, В.С. Степин, Б.Г. Юдин, В.А. Лекторский, В.К. Батулин, В.М. Розин, Н.В. Наливайко, Л.А. Степашко и др. [6]).

Ряд авторов указывает, что цивилизационные сдвиги сопровождались углублением антропологической проблематики: в 1990-е годы отчетливо обозначилась тенденция к переосмыслению самой природы человека и его предназначения (Л.П. Бугаева, А.С. Запесоцкий [3]). Более того, в начале XXI века данная тенденция не только не была преодолена, но получила дальнейшее развитие, что привело к актуализации вопроса о духовной безопасности общества и роли образования в ее обеспечении. Одним из ключевых проявлений обозначенных изменений стало ослабление субъектного измерения личности – снижение способности человека выступать носителем внутренней позиции, ценностного выбора и самостоятельного смыслополагания. В этом контексте проблема образования выходит за пределы передачи знаний и приобретает характер задачи восстановления и укрепления личностного начала как основания человеческого бытия.

Антропологический кризис XXI века проявляется в расщеплении собственно человеческого начала в человеке, в утрате внутренней целостности его природы. Всё более очевидной становится изменчивость представлений о самом человеке, трансформация его сущностных характеристик. Формируется новый антропологический тип – реальность, в которой ослабевает или утрачивается «духовное ядро», задающее экзистенциальные ориентиры и смысловые основания человеческого бытия. В подобных условиях человек оказывается особенно восприимчивым к внешнему воздействию и манипуляции со стороны современных технологий, рискуя превратиться в инструмент реализации чуждых ему целей.

Постмодернистское мышление, сформировавшееся в информационную эпоху, вступает в противоречие с идеей мировоззренческой целостности личности. Оно размывает представление о человеке как о единстве телесного и духовного начал – тела, души и духа. В результате истина начинает восприниматься не как объективная ценность, а как индивидуально конструируемый способ самовыражения и самореализации, как личный выбор формы существования. Осознание глубины современного кризиса связано с пониманием его последствий для развития общества в целом. Корни происходящих процессов лежат в трансформации культурных оснований, в ослаблении духовных ориентиров и изменении внутреннего мира человека.

В поисках путей преодоления духовной дезориентации научное сообщество, представители образовательной практики и общественность обращаются к духовно-нравственным традициям отечественного образования, в том числе к опыту православной педагогики, ориентированной на христианские идеалы воспитания. Образование по своей природе является социально организованным процессом, направленным на формирование личности в контексте определённой культурно-исторической среды. Его цели охватывают все аспекты становления человека и неразрывно связаны с ценностными основаниями культуры.

Поскольку образование носит перманентный характер и осуществляется в конкретной культурной традиции, его теоретическое осмысление невозможно вне историко-культурного контекста. В этой связи представляется значимым рассмотрение взаимодействия государственного, национального и общественного

воспитания с многовековыми православными традициями российского общества как важного условия анализа духовно-нравственных оснований современного образования.

Материалы и методы исследований

Методологическую основу исследования составляют философско-антропологический, культурно-исторический и сравнительно-педагогический подходы. В работе использованы методы теоретического анализа и синтеза, интерпретации философских и богословских текстов, а также сравнительного анализа светской и православной педагогических традиций. Материалами исследования послужили труды отечественных философов, педагогов и богословов, посвящённые проблемам антропологии, духовно-нравственного воспитания и философии образования.

Результаты и обсуждения

Несомненно, как православная, так и светская педагогические традиции органично укоренены в культурном пространстве России. Их сопоставительный анализ показывает, что в ряде принципиальных вопросов – прежде всего в понимании сущности человека и назначения образовательного процесса – они нередко выступают как мировоззренческие альтернативы. Вместе с тем более глубокое рассмотрение выявляет их внутреннюю сопряжённость: обе традиции ориентированы на формирование целостного образовательного пространства, соотносимого с природой человека как сложной природо-социокультурной целостности. В своих основаниях они апеллируют к универсальным ценностям и утверждают особый статус человека в мироздании, признавая его высшей формой творения.

Однако, как отмечает М. Назаров, гуманистическая парадигма, провозглашающая человека «мерой всех вещей», носит выраженный антропоцентрический характер. Она акцентирует развитие индивидуальной личности, признаёт наличие в человеке духовного измерения, но не предполагает признания его Творца. В этом контексте утверждение человека как высшей ценности ведёт, по мысли автора, к подмене христианского идеала Богочеловека идеалом «человекобога» [8]. С позиции православной традиции подобный антропоцентризм трактуется как форма самообожествления человека, стремление утвердить бытие на автономных, внебожественных основаниях и определить меру истины исключительно собственным разумением.

В соответствии с христианской антропологией, тесно связанной с христианским учением о происхождении человека (антропогонией) и его конечном предназначении (сотериологией), человек, сотворённый по образу и подобию Божию, представляет собой единство духа, души и тела и тем самым является венцом творения. Уникальность человеческой природы раскрывается в её двуединстве: принадлежности одновременно к видимому, материальному миру – через телесное начало, и к миру невидимому, духовному, трансцендентному – через душу [5]. Следовательно, обращение к античным идеалам, возвышающим разум, автономию личности и безграничные возможности человека, привело в новоевропейской культуре к постепенной абсолютизации человеческой самостоятельности. Итогом стала утрата принципа синергии – сотрудничества человека с Абсолютом, что в православной перспективе рассматривается как один из истоков современного духовного кризиса.

В условиях продолжающихся политических, социально-экономических и образовательных преобразований современная школа всё в большей степени ориентируется на практико-результативные задачи. Цель светского образования как социокультурной практики постепенно смещается в сторону утилитарной эффективности: приоритетным становится измеримый итог обучения, выраженный в получении диплома или сертификата, тогда как ценностно-смысловое содержание образования оказывается на периферии внимания. Сложившаяся в общественном сознании установка на доминирование рационального научного знания и его прикладной значимости способствовала вытеснению из образовательного пространства духовно-нравственного опыта, накопленного культурой. В результате образование во многом утратило своё первоначальное предназначение – способствовать становлению «человеческого в человеке», формированию его внутреннего образа средствами культуры [10]. Между тем именно с образовательной сферой связываются надежды на преодоление кризисных явлений техногенной цивилизации. В этом контексте образованию отводится роль «человекообразующего» фактора (Л.А. Степашко), призванного обеспечивать не только профессиональную подготовку, но и развитие целостной личности.

Современная отечественная модель обучения, опираясь на идею раскрытия индивидуальных способностей учащегося, в качестве ключевой задачи рассматривает формирование «родовых качеств человека» (В.В. Давыдов), ориентируя его на успешную социализацию и активное участие в земной, общественной жизни как в самодостаточной ценности. Подобная установка предполагает воспитание самостоятельного,

инициативного, информационно компетентного субъекта, способного адаптироваться к динамике постмодернистской культуры. Процесс личностного становления при этом интерпретируется преимущественно как преодоление внешних препятствий за счёт интеллектуальных ресурсов и волевых усилий.

В противоположность этому православная педагогическая традиция рассматривает развитие личности сквозь призму духовного измерения человеческого существования. Вера понимается не только как признание бытия Бога, но как ориентир жизненного устроения, определяющий нравственный выбор и образ действий человека. Воспитание строится на идеалах веры, надежды и любви, предполагая внутреннюю работу по преодолению собственных страстей и нравственных слабостей. В этом процессе существенным условием признаётся соработничество человека с Божественной благодатью, то есть принцип синергии, понимаемый как духовное усилие при поддержке свыше. При таком подходе развитие личности связывается прежде всего с её внутренним состоянием, с постепенным изменением человека, а не только с его внешними достижениями. Соответственно, и цель воспитания понимается как помощь в движении к духовному преображению, при котором раскрывается образ Божий, заложенный в человеке.

Подготовка к вечности мыслится как процесс созидания духовного облика, формирование способностей, позволяющих человеку обрести подлинную цельность.

Архиепископ Евсевий подчёркивал неразрывность земного и небесного измерений воспитания, рассматривая их как двуединую задачу православной педагогики. По его словам, человек, являясь членом гражданского общества, должен возрасть для исполнения своего общественного призвания, а как предназначенный к жизни небесной – созреть к духовным плодам, не подвластным времени [11]. Следовательно, воспитание ориентировано одновременно на две взаимосвязанные перспективы. С одной стороны, оно направлено на подготовку к жизни «в Боге и с Богом», чтобы земное существование не оказалось духовно бесплодным. С другой – земная жизнь рассматривается как пространство свободного выбора, от которого зависит судьба личности в вечности. Святитель Игнатий подчёркивал, что способ прохождения человеком своего жизненного пути определяет его дальнейшую участь; земное бытие выступает ступенью, ведущей к вечному измерению. Таким образом, задачи воспитания для земной и для вечной жизни не противопоставляются, а образуют целостную систему целей, требующую внутренней согласованности.

В этой связи различие между православной и светской педагогикой проявляется не столько в формальном расхождении задач, сколько в уровне целеполагания: светская модель, сосредоточенная преимущественно на социально-земных ориентирах, не включает трансцендентного измерения как определяющего основания. В условиях цифровизации и ускоренной культурной трансформации дополнительным вызовом становится распространение секулярного мировоззрения, утверждающего относительность нравственных норм и возможность индивидуального конструирования системы ценностей. Подобная установка допускает сосуществование взаимоисключающих моральных ориентиров и тем самым усложняет задачу формирования устойчивых духовных оснований личности.

В современном общественном сознании ведущую позицию занимает система ценностей, в которой приоритет отводится научному знанию. В той или иной степени, культура техногенной эпохи ориентирована на сциентизм – установку, рассматривающую науку как универсальный и достаточный источник объяснения мира. Однако сами по себе научные факты и теории не содержат ценностного измерения. Они не трансформируются автоматически в мировоззрение ни отдельной личности, ни общества в целом. Для того чтобы научное знание приобрело мировоззренческое значение, необходима внутренняя работа по его осмыслению и соотносению с системой ценностей. Эту работу осуществляет субъект образования – обучающийся, который сознательно или неосознанно интегрирует получаемые знания в структуру собственного понимания мира и человека. К.Д. Ушинский, подчёркивая значимость научных достижений для школы, вместе с тем предостерегал от абсолютизации науки. Он рассматривал её как проявление рассудочной способности человека – важной, но не исчерпывающей всей полноты человеческой природы.

Отличие человека от животного, согласно христианской традиции, заключается не только в развитости разума, но и в наличии нравственного начала – внутреннего закона, регулирующего поведение и задающего критерии добра, и зла. И. Кант обозначал эту реальность как «нравственный закон внутри нас», подчёркивая его универсальный характер, не зависящий от культурных и национальных различий. В православной перспективе нравственность неотделима от её духовного основания. Разрыв между моральными нормами и их трансцендентным источником приводит к релятивизации этических ориентиров. В художественной форме данная мысль была выражена Ф.М. Достоевским в известной формуле: «Если Бога нет... стало быть, всё позволено». Современное секулярное сознание оперирует категориями права, вины, ответственности, однако избегает понятия «грех», которое в религиозной традиции обозначает не просто нарушение нормы, но внутреннее искажение духовной природы человека. Это понятие не сводится к юридическим или соци-

альным определениям проступка, поскольку отражает экзистенциальное измерение нравственного выбора. По мнению психолога Б.Н. Ничипорова, утрата в общественном дискурсе категории греха повлекла за собой серьёзные деформации нравственного сознания, выразившиеся в снижении чувствительности к внутренним духовным повреждениям и в утрате способности к покаянному самоосмыслению [9].

Ещё более ста лет назад, оценивая впечатляющие технические достижения своей эпохи, К.С. Аксаков предупреждал об опасности духовного обнищания человека. Он писал о «страшной бедности души», об иссякании внутреннего источника жизни, без которого материальные успехи и внешние удобства теряют подлинную ценность: «К чему все эти богатства и удобства, если потеряет душу человек – единственное, что дает ему цену» [1]. Данная мысль сохраняет актуальность и в условиях современного технологического прогресса, когда развитие внешних возможностей нередко опережает внутреннее совершенствование личности.

В христианской традиции человек понимается как образ и подобие Божие, однако эти два понятия не совпадают по своему значению. Образ относится к тому, что изначально дано человеку. Он связан с самой природой человека и не зависит от его личных качеств или образа жизни. Каждый человек обладает этим достоинством уже по факту своего существования, и оно не исчезает даже при нравственном падении.

Иное значение имеет подобие Божие. Оно не даётся человеку в готовом виде, а связано с тем, как он живёт и какие усилия прикладывает. Здесь идет речь о постепенном изменении человека, о его внутреннем росте, о стремлении к добру и правде. Подобие раскрывается не само по себе, а через конкретный выбор, через борьбу с собственными слабостями и через способность отвечать за свои поступки.

Поэтому жизнь человека здесь понимается как движение. С самого начала в нём уже заложено определённое основание, но важно то, сможет ли он его реализовать. Вопрос стоит не только в том, кем человек является, но и в том, кем он становится.

Если рассматривать это с точки зрения воспитания, становится очевидно, что речь не может идти только о передаче знаний или формировании внешнего поведения. Воспитание связано с более глубокими процессами. Оно должно помогать человеку увидеть самого себя, научиться различать свои состояния и постепенно менять свою жизнь. В этом смысле воспитание выступает не как давление извне, а как поддержка внутренней работы человека над собой.

Вопрос о средствах достижения этой цели неизбежно выводит к проблеме содержания образования. В современной педагогической науке оно определяется как культурно-исторический опыт человечества, включающий философию, религию, науку, искусство, литературу, этику и иные формы духовной деятельности. По мнению Л.А. Степашко, данные сферы содержат значительный ценностный потенциал и способны служить источником формирования духовно-нравственного облика личности, если они осмысленно включаются в образовательный процесс. Опираясь на культурное наследие, содержание образования обладает значительными возможностями для решения задач духовно-нравственного воспитания. Особое место в этом контексте занимает православная культура как исторически значимая составляющая отечественной традиции. Её изучение в школе возможно посредством содержательного обогащения учебных дисциплин и обращения к ценностному потенциалу религиозно-культурного наследия, что открывает доступ к богатому духовному опыту, в значительной степени утраченному в практике последних десятилетий.

В структуре православной культуры особое место занимает литература религиозно-нравственного содержания, представленная обширным корпусом текстов, созданных на протяжении веков. К ней относятся Священное Писание, житийная традиция, святцы, а также святоотеческое наследие – труды Ефрема Сирина, Василия Великого, Григория Богослова, Иоанна Златоуста, Тихона Задонского и других богословов. В этих произведениях раскрываются фундаментальные духовные истины и обозначается путь их личностного усвоения. Значительным воспитательным потенциалом обладает житийная литература, в которой представлены примеры подвижнической жизни, служения Богу, Отечеству и ближним. Образы святых, воплощающих идеал любви и жертвенности, формируют нравственные ориентиры и предлагают модели личностного самоопределения. И.А. Ильин подчёркивал особую роль подобных образов в становлении национального характера. По его мнению, раннее соприкосновение ребёнка с примерами святости и героизма пробуждает совесть, укрепляет волю, воспитывает чувство сопричастности духовной традиции народа и готовность к служению [4].

Существенное значение имеют и памятники древнерусской словесности – «Слово о Законе и Благодати» митрополита Иллариона, Киево-Печерский патерик, а также произведения русских поэтов, обращавшихся к библейским мотивам: М.В. Ломоносова, А.С. Хомякова, Г.Р. Державина, В.А. Жуковского, А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова. Через художественную форму они вводят учащегося в пространство духовно-исторической памяти.

Историческая литература в этом контексте также приобретает особое значение. Обращение к прошлому позволяет понять, каким образом складывались ценности и представления, которые сохраняются в культуре до сих пор. Интерес к описаниям событий прошлого и человеческих судеб связан с потребностью увидеть в истории нечто близкое и личное. В.Ю. Троицкий рассматривает историю как основу, которая «питает корни нации, ее культуру и дух».

Церковнославянский язык также занимает немаловажное место в православной традиции. Он дает возможность по-другому воспринимать тексты, напрямую связанные с русской культурой, и лучше понимать их смысл. Его изучение помогает глубже прочувствовать культурную преемственность, а также способствует внутреннему развитию человека, формируя внимательное отношение к слову, смыслу и к самому процессу чтения.

Заметное влияние оказывает и религиозное искусство. Прежде всего это иконопись, включая работы Андрея Рублева и фрески Дионисия, а также храмовая архитектура, церковная музыка и предметы богослужебного обихода. Все это воспринимается не только как искусство в привычном значении. Вместе с внешней формой есть и глубокое содержание, которое передается через образ и общее впечатление. Такое воздействие не ограничивается простым пониманием, оно влияет и на внутреннее состояние человека.

Православная культура в целом воспринимается как единая, так как в ней трудно разделить духовное от нравственного или этического, все это воспринимается как единое целое. Именно поэтому обращение к ней сегодня становится особенно важным, когда образование все чаще сводится к практическим задачам. Светская же модель образования в первую очередь ориентирована на передачу знаний и подготовку человека к жизни в обществе, тогда как обращение к православной традиции позволяет дополнить это понимание, затрагивая внутренний мир человека, его ценности и жизненные ориентиры, поэтому здесь важно не только то, каких результатов он в итоге достигнет, но и то, каким он становится в процессе.

При таком подходе образование понимается куда шире, поскольку оно включает не только обучение, но и внутреннюю работу человека, его способность осмысливать свои поступки, нести за каждый из них ответственность и постепенно менять отношение к жизни, в результате чего знания воспринимаются не изолированно, а как часть более цельного представления. При этом опыт Церкви показывает, что внимание к духовной стороне не исключало ценности образования, и уже в IV веке отцы Церкви признавали ценность классического образования как важного средства интеллектуального и культурного развития. Святитель Григорий Богослов, говоря о Василии Великом, подчёркивал его глубокое овладение современным ему знанием и критиковал позицию тех, кто считал внешнюю, нехристианскую учёность излишней или вредной. Таким образом, духовное и научное начала мыслились не как взаимоисключающие, а как взаимодополняющие.

В этой связи формирование стратегии развития отечественного образования предполагает обращение к ценностному наследию российской педагогической мысли и учёт исторического опыта различных образовательных традиций. Продуктивным представляется не противопоставление, а интеграция накопленного потенциала: гуманистической педагогики – с её вниманием к уникальности личности ребёнка; православной традиции – с её акцентом на духовно-нравственное становление; советской школы – с её установкой на гражданскую ответственность и служение обществу.

Выводы

Проведенный анализ показывает, что все изменения в современном образовании связаны не столько с его формами или отдельными содержательными элементами, сколько с тем, как именно сегодня понимается сам человек, его цели, ориентиры и место в жизни. В последние годы все заметнее становится смещение внимания в сторону практической подготовки, где на первый план выходит полезность и применимость знаний, а вопросы внутреннего развития и становления личности уходят на второй план и воспринимаются как менее значимые.

В таких условиях особое значение приобретает возврат к смысловому содержанию образования, поскольку важно, чтобы в процессе обучения происходило не просто формирование квалифицированного специалиста, а человека, который способен осмысленно выстраивать свою жизнь.

С этой точки зрения становится все более актуальным обращение к различным, во многом забытым, педагогическим традициям, в том числе к православной, в которой особое внимание уделяется внутреннему развитию человека, его духовному состоянию и нравственным ориентирам. Это позволит по-новому увидеть задачи воспитания и образования и выйти за рамки только лишь прикладного их понимания.

Список источников

1. Аксаков К.С. Эстетика и литературная критика. М., 1995. 526 с.
2. Демков М.И. Русская педагогика в главнейших ее представителях: опыт педагогической хрестоматии. Москва: К.И. Тихомиров, 1898. Т. 12. 480 с.
3. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. М., 2002. 286 с.
4. Ильин И.А. Путь духовного обновления // Почему мы верим в Россию. М.: Эксмо, 2007. 912 с.
5. Лосский В.Н. Очерк мистического богословия восточной церкви // Догматическое богословие. М.: Центр «СЭТ», 1991. 287 с.
6. Наливайко Н.В., Ушаков П.В., Ушакова Е.В. Глобальный антропный кризис и ключевая роль образования в судьбах мира // Философия образования. 2016. № 1 (64). С. 15 – 29.
7. Нечаев П., митрополит. Тело, душа, совесть (Учение о человеке в христианской традиции и современное общество) // Малая Церковь: настольная книга прихожанина. М.: Русский мир, 1992. 96 с.
8. Назаров М. Наши идеалы // Слово. 1991. № 11. С. 6 – 11.
9. Ничипоров Б.В. Введение в христианскую психологию. М.: Школа-Пресс, 1994. 189 с.
10. Степашко Л.А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания: учебное пособие. Владивосток, 2008. 248 с.
11. Троицкий В.Ю. Духовность слова. Москва: ИТРК, 2001. 184 с.
12. Шестун Е., протоиерей. Православная педагогика. М.: Про-Пресс, 2001. 576 с.
13. Склярлова Н.Ю. Традиционные российские духовно-нравственные ценности в системе жизненных приоритетов студентов педагогических направлений // Гуманитарные и социальные науки. 2023. № 4. С. 112 – 125.
14. Войщева Е.Л. Курс «Основы православной педагогики» как опыт духовно-профессионального становления будущего учителя // Педагогическое образование в России. 2024. № 2. С. 85 – 93.

References

1. Aksakov K.S. Aesthetics and Literary Criticism. Moscow, 1995. 526 p.
2. Demkov M.I. Russian Pedagogy in Its Main Representatives: An Essay on a Pedagogical Reader. Moscow: K.I. Tikhomirov, 1898. Vol. 12. 480 p.
3. Zapesotsky A.S. Education: Philosophy, Cultural Studies, Politics. Moscow, 2002. 286 p.
4. Ilyin I.A. The Path of Spiritual Renewal. Why We Believe in Russia. Moscow: Eksmo, 2007. 912 p.
5. Lossky V.N. An Essay on the Mystical Theology of the Eastern Church. Dogmatic Theology. Moscow: SET Center, 1991. 287 p.
6. Nalivaiko N.V., Ushakov P.V., Ushakova E.V. The Global Anthropic Crisis and the Key Role of Education in the Fate of the World. Philosophy of Education. 2016. No. 1 (64). P. 15 – 29.
7. Nechaev P., Metropolitan. Body, Soul, Conscience (The Teaching on Man in the Christian Tradition and Modern Society). The Little Church: A Parishioner's Handbook. Moscow: Russkiy Mir, 1992. 96 p.
8. Nazarov M. Our Ideals. The Word. 1991. No. 11. P. 6 – 11.
9. Nichiporov B.V. Introduction to Christian Psychology. Moscow: Shkola-Press, 1994. 189 p.
10. Stepashko L.A. Philosophy of Education: Ontological, Axiological, and Anthropological Foundations: A Textbook. Vladivostok, 2008. 248 p.
11. Troitsky V.Yu. Spirituality of the Word. Moscow: ITRK, 2001. 184 p.
12. Shestun E., Archpriest. Orthodox Pedagogy. Moscow: Pro-Press, 2001. 576 p.
13. Sklyarova N.Yu. Traditional Russian Spiritual and Moral Values in the System of Life Priorities of Students Majoring in Pedagogical Studies. Humanities and Social Sciences. 2023. No. 4. P. 112 – 125.
14. Voyshcheva E.L. The Course "Fundamentals of Orthodox Pedagogy" as an Experience of Spiritual and Professional Development of Future Teachers. Pedagogical Education in Russia. 2024. No. 2. P. 85 – 93.

Информация об авторах

Елисеева Е.В., кандидат педагогических наук, доцент, Тихоокеанский государственный университет, nikeliseeva@mail.ru

Денисова О.С., Высшая школа педагогики и истории, Тихоокеанский государственный университет, denisova.olga17@mail.ru Россия, г. Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136.



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / *Original article*

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

УДК 371.321

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-101-107

Формирование алгоритмического мышления при подготовке к ОГЭ по физике через структурирование теоретического материала (на примере раздела «Динамика»)

¹ Авдеев Г.С.,

¹ Елизарова Е.Ю.,

¹ Нижегородский государственный педагогический университет им К. Минина

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования алгоритмического мышления учащихся 9-х классов при подготовке к основному государственному экзамену (ОГЭ) по физике на примере раздела «Динамика». На основе анализа типичных затруднений, связанных с несформированностью обобщённых приёмов деятельности, и с опорой на теорию поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) предложена методическая система структурирования теоретического материала. Представлена трёхэтапная модель формирования алгоритмического мышления: ознакомление с обобщённой ориентировочной основой, отработка частных алгоритмов в материализованной форме, обобщение и перенос на новые ситуации. Приведены фрагменты авторского учебного пособия, иллюстрирующие реализацию подхода. Обоснованы теоретические предпосылки эффективности разработанной методики и перспективы её экспериментальной проверки.

Подготовка к ОГЭ по физике требует систематизации большого объёма знаний, при этом ключевая трудность для девятиклассников – неумение оперативно применять информацию. Особенно остро эта проблема проявляется в разделе «Динамика», где необходимы сложные умственные действия: распознавание сил, построение чертежей с использованием векторных величин, переход от векторной записи законов Ньютона к скалярным уравнениям. Целью статьи является теоретическое обоснование и описание методической системы структурирования теоретического материала на примере раздела «Динамика», направленной на формирование алгоритмического мышления учащихся при подготовке к ОГЭ.

Теоретической основой послужили труды по теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), работы по методике преподавания физики (А.В. Усова, В.А. Орлов, Н.И. Зорин), исследования в области визуализации учебной информации (Р.Е. Майер), нормативные документы ФИПИ. Методы: теоретический анализ литературы, моделирование структуры пособия, качественный анализ типичных затруднений учащихся.

Выявлены группы типичных затруднений в разделе «Динамика», интерпретированные как следствие отсутствия полноценной ориентировочной основы действия (ООД). Разработана трёхэтапная модель формирования алгоритмического мышления: ознакомление с обобщённой ООД, отработка частных алгоритмов в материализованной форме, обобщение и перенос.

Предложенная модель опирается на теорию поэтапного формирования умственных действий и когнитивный подход, обеспечивая снижение когнитивной нагрузки и формирование обобщённых приёмов деятельности. Перспективы исследования связаны с экспериментальной проверкой эффективности разработанной методики и масштабированием модели на другие разделы физики.

Ключевые слова: методика преподавания физики, ОГЭ, динамика, алгоритмическое мышление, структурирование материала, теория поэтапного формирования умственных действий, ориентировочная основа действия, визуализация

Для цитирования: Авдеев Г.С., Елизарова Е.Ю. Формирование алгоритмического мышления при подготовке к ОГЭ по физике через структурирование теоретического материала (на примере раздела «Динамика») // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 101 – 107. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-101-107

Поступила в редакцию: 15 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 14 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

Formation of algorithmic thinking in preparation for the BSE in physics through structuring theoretical material (on the example of the “Dynamics” section)

¹ Avdeev G.S.,

¹ Elizarova E.Yu.,

¹ Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

Abstract: the article deals with the problem of developing algorithmic thinking in 9th-grade students while preparing for the Basic State Exam (BSE) in physics using the example of the “Dynamics” section. Based on the analysis of typical difficulties caused by the lack of generalized methods of activity and relying on the theory of step-by-step formation of mental actions (P.Ya. Galperin, N.F. Talyzina), a methodological system for structuring theoretical material is proposed. A three-stage model for the formation of algorithmic thinking is presented: familiarization with a generalized orienting basis, practicing particular algorithms in a materialized form, generalization and transfer to new situations. Fragments of the author’s textbook illustrating the implementation of the approach are provided. The theoretical prerequisites for the effectiveness of the developed methodology and the prospects for its experimental verification are substantiated.

Preparation for the BSE in physics requires systematization of a large amount of knowledge, while the key difficulty for ninth-graders is the inability to quickly apply information. This problem is especially acute in the “Dynamics” section, where complex mental actions are required: recognition of forces, construction of drawings using vector quantities, transition from the vector form of Newton’s laws to scalar equations. The aim of the article is to theoretically substantiate and describe a methodological system for structuring theoretical material using the example of the “Dynamics” section, aimed at developing algorithmic thinking in students preparing for the BSE.

The theoretical basis was the works on the theory of step-by-step formation of mental actions (P.Ya. Galperin, N.F. Talyzina), works on methods of teaching physics (A.V. Usova, V.A. Orlov, N.I. Zorin), studies in the field of visualization of educational information (R.E. Mayer), and normative documents of FIPI. Methods: theoretical analysis of literature, modeling the structure of the manual, qualitative analysis of typical difficulties of students.

Groups of typical difficulties in the “Dynamics” section are identified, interpreted as a consequence of the lack of a full-fledged orienting basis of action (OBA). A three-stage model for the formation of algorithmic thinking has been developed: familiarization with a generalized OBA, practicing particular algorithms in a materialized form, generalization and transfer.

The proposed model is based on the theory of step-by-step formation of mental actions and the cognitive approach, providing a reduction in cognitive load and the formation of generalized methods of activity. Prospects for research are associated with experimental verification of the effectiveness of the developed methodology and scaling the model to other sections of physics.

Keywords: methods of teaching physics, BSE, dynamics, algorithmic thinking, structuring of material, theory of step-by-step formation of mental actions, orienting basis of action, visualization

For citation: Avdeev G.S., Elizarova E.Yu. Formation of algorithmic thinking in preparation for the BSE in physics through structuring theoretical material (on the example of the “Dynamics” section). Pedagogical Education. 2026. 7 (6). P. 101 – 107. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-101-107

The article was submitted: February 15, 2026; Approved after reviewing: March 14, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Подготовка учащихся к основному государственному экзамену (ОГЭ) по физике чаще всего сопряжена с необходимостью систематизации большого объема знаний, полученных за курс основной школы. При этом

особую трудность для многих девятиклассников составляет не столько отсутствие информации, сколько неумение ею оперативно и осознанно пользоваться в условиях ограниченного времени экзамена. Особенно часто эта проблема проявляется в разделе «Динамика», который является центральным в механике и требует как знания формул, так и сформированности сложных умственных действий: распознавания сил, построения чертежей с векторными величинами, выбора удобной системы координат, перехода от векторной записи законов Ньютона к их скалярным уравнениям.

Анализ результатов ОГЭ и педагогических наблюдений показывает, что типичные ошибки в динамике (неверное определение направления сил, путаница в проекциях, пропуск этапов решения) имеют связь не столько с незнанием фактов, сколько с неумением выстроить последовательность действий. Они свидетельствуют о несформированности у учащихся обобщённых алгоритмических приёмов работы с материалом. Ученик может знать формулу второго закона Ньютона, но не владеть алгоритмом его применения в конкретной физической ситуации.

В методической литературе проблема формирования алгоритмического мышления преимущественно рассматривается в контексте обучения решению задач [1]. Однако чаще всего алгоритмы предлагаются как готовые предписания без учёта психологических механизмов их интериоризации. В то же время фундаментальные работы П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной [2, 3] показывают, что эффективное формирование умственных действий возможно только при создании полноценной ориентировочной основы действия (ООД) и пошаговом переходе от выполнения действий с опорой на внешние средства к их выполнению в уме.

Цель исследования – теоретически обосновать и описать методическую систему структурирования теоретического материала по динамике, направленную на формирование алгоритмического мышления учащихся при подготовке к ОГЭ, и представить её реализацию в авторском пособии.

Материалы и методы исследований

Теоретической основой исследования послужили:

- Труды по теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) [2, 3];
- Работы по методике преподавания физики, посвящённые решению задач и формированию обобщённых приёмов деятельности (А.В. Усова, В.А. Орлов,) [1, 4];
- Исследования в области визуализации учебной информации и снижения когнитивной нагрузки (Р.Е. Майер) [5];
- Нормативные документы ФИПИ: кодификатор элементов содержания [6] и демонстрационные варианты ОГЭ 2024–2026 гг. [7, 8, 9].

Методы исследования включали:

- Теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы;
- Моделирование структуры учебного пособия с позиций формирования алгоритмического мышления;
- Качественный анализ типичных затруднений учащихся в динамике с выделением этапов алгоритма, на которых они возникают;
- Проектирование системы заданий, реализующей поэтапное формирование умственных действий.

Результаты и обсуждения

Согласно теории П.Я. Гальперина, любое умственное действие проходит в своём становлении ряд этапов: формирование мотивационной основы, создание ориентировочной основы действия (ООД), выполнение действия в материальной (или материализованной) форме, этап громкой внешней речи, этап внешней речи про себя и, наконец, умственное действие [2]. Ключевое значение для успешности формирования имеет полнота и системность ориентировочной основы. Если ООД содержит все необходимые ориентиры (условия применения действия и порядок операций), то действие усваивается быстрее и легче переносится на новые ситуации.

Н.Ф. Талызина, развивая эту теорию применительно к обучению, подчёркивает, что важнейшей задачей учителя является проектирование ООД для каждого типа учебных задач [3]. В контексте подготовки к ОГЭ по физике это означает, что учащийся должен получить не просто набор формул и правил, а чёткую, визуально зафиксированную схему действий, применимую к целому классу ситуаций.

Алгоритмическое мышление в данном контексте понимается как способность:

1. Выделять в задаче типовую физическую ситуацию;

2. Воспроизводить соответствующую ей последовательность действий (от построения чертежа до записи уравнений);
3. Контролировать правильность выполнения каждого шага;
4. Корректировать действия при изменении условий задачи.

Формирование такого мышления требует специальной организации учебного материала, при которой теоретические сведения изначально предъявляются в виде развёрнутых алгоритмов, а затем, по мере усвоения, утрачивают развёрнутую форму и начинают выполняться в уме.

Анализ демонстрационных вариантов ОГЭ [7, 8, 9] и работ, обобщающих типичные ошибки [10], позволил выделить группы затруднений, которые могут быть интерпретированы как результат отсутствия полноценной ООД.

Векторный характер законов Ньютона. Учащиеся игнорируют направления сил, неправильно выбирают знаки при проектировании. Алгоритмический дефицит: отсутствие чёткого алгоритма выбора системы координат и проецирования векторов.

Идентификация сил. Смешивают силу тяжести и вес, не учитывают силу реакции опоры при определении трения. Алгоритмический дефицит: не сформирован алгоритм распознавания сил (по источнику, точке приложения, направлению).

Переход от векторной записи к скалярной. Чаще всего затруднения возникают при выборе удобного (для проецирования на них) направления осей, особенно в системах с несколькими телами. Алгоритмический дефицит: нет обобщённого правила согласования знаков ускорений.

Задачи с несколькими телами. Неверная расстановка сил взаимодействия, игнорирование третьего закона Ньютона. Алгоритмический дефицит: отсутствие пошагового алгоритма «расчленения» системы.

Пропуск этапов решения. Ученики забывают про необходимость векторного описания системы и сразу переходят к проецированию на оси. Алгоритмический дефицит: не усвоена структура решения (этапы: рисунок → оси → проекции → уравнения → решение в символах → расчёт).

Графическая культура. Небрежные чертежи, несоблюдение масштаба и направления, что на дальнейших этапах решения может особенно затруднить определение знака проекции и визуально ценить её величину. Алгоритмический дефицит: нет алгоритма построения чертежа с указанием последовательности действий.

Эти наблюдения подтверждают, что типичные ошибки носят не случайный, а системный характер и могут быть преодолены за счёт целенаправленного формирования алгоритмического мышления через специализированный теоретический материал.

На основе изложенных принципов и теории поэтапного формирования умственных действий разработана трёхэтапная модель, реализованная в авторском пособии.

Этап 1. Ознакомление с обобщённой ориентировочной основой.

На этом этапе учащийся получает в компактной визуальной форме перечень сил, их определения и формул (таблица), универсальный алгоритм решения задач по динамике (рис. 1). Материал предъявляется в виде развёрнутых схем, которые служат внешней опорой.

Этап 2. Отработка частных алгоритмов в материализованной форме.

Учащийся последовательно осваивает алгоритмы для каждого типа задач, выполняя действия с опорой на внешние средства:

1. Построение чертежа по алгоритму;
2. Запись проекций с использованием таблицы сил;
3. Составление уравнений в общем виде по шаблону.

На этом этапе активно используются маркеры «Алгоритм» и «Частая ошибка», предупреждающие возможные нарушения последовательности действий.

Этап 3. Обобщение и перенос на новые ситуации.

После отработки отдельных типов задач учащемуся предлагаются комбинированные задания, требующие выбора алгоритма из нескольких возможных, а также задачи с изменёнными условиями (например, добавление внешней силы, изменение направления движения). На этом этапе внешние опоры постепенно свёртываются, а действие переходит во внутренний план.

Ниже приведены фрагменты пособия, иллюстрирующие реализацию описанной модели.

Универсальный алгоритм решения задач по динамике (этап 1)

Алгоритм

1. Сделать чертёж, изобразить тело и все силы, действующие на него
2. Выбрать систему координат (оси x , y)
3. Векторная формулировка второго закона Ньютона:

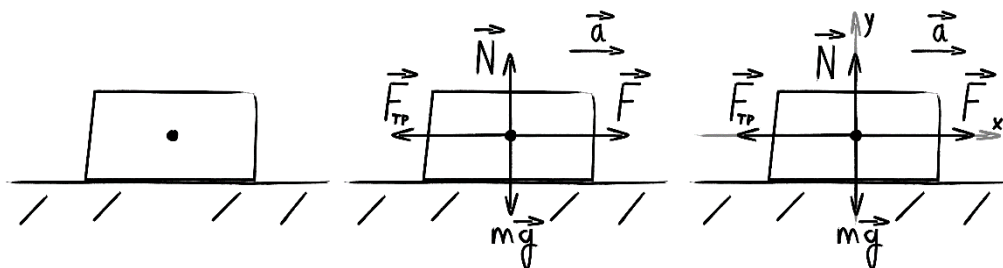


Рис. 1. Фрагмент учебного пособия с изображением универсального алгоритма построения чертежей по динамике.

Fig. 1. A fragment of a textbook depicting a universal algorithm for building dynamic drawings.

Маркер «Алгоритм» содержит пошаговую инструкцию:

1. Сделать чертёж, изобразить тело и все силы, действующие на него (рис.2).
2. Выбрать систему координат (оси x , y).
3. Записать второй закон Ньютона в векторной форме.
4. Спроецировать векторы на оси, записать уравнения в скалярной форме.
5. Выразить неизвестные силы через известные (например, силу трения через силу нормальной реакции).
6. Решить систему уравнений в общем виде, затем подставить числовые значения.

Алгоритм построения чертежа для наклонной плоскости (этап 2)

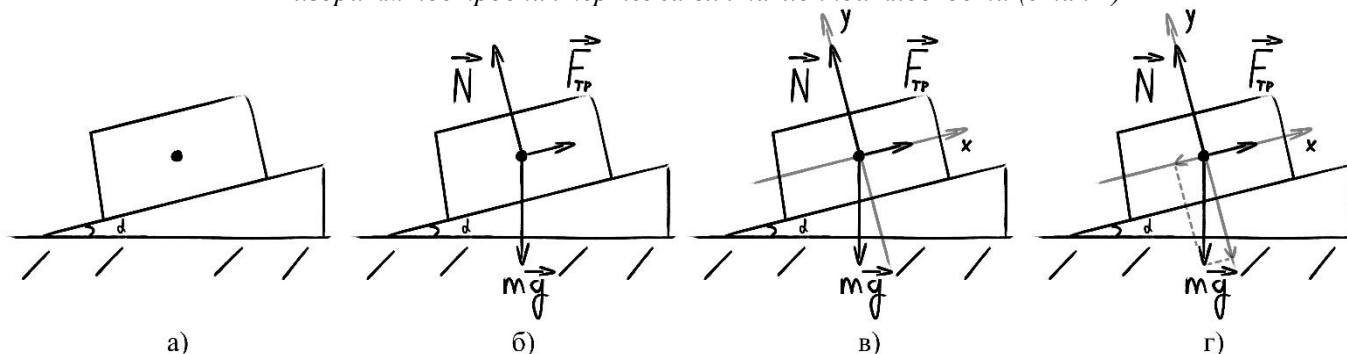


Рис. 2. Фрагмент учебного пособия с алгоритмом построения чертежа для наклонной плоскости.

Fig. 2. A fragment of a textbook with an algorithm for constructing a drawing for an inclined plane.

При этом, рис. 2а – начерчена наклонная плоскость, изображён угол, исследуемое тело и его точка приложения сил; рис. 2б – нанесены сила тяжести, сила нормальной реакции опоры и сила трения; рис. 2в – проведены оси x (вдоль плоскости) и y (перпендикулярно); рис. 2г – сила тяжести разложена на проекции по осям x и y .

Типизация задач (этап 3)

Все расчётные задачи по динамике сгруппированы в ограниченное число типов (движение по горизонтальной поверхности, движение по наклонной плоскости, связанные тела, определение равнодействующей, движение под действием силы тяжести). Для каждого типа представлен алгоритм решения, включающий последовательность шагов: построение чертежа с расстановкой сил, выбор системы координат, запись второго закона Ньютона в проекциях, выражение неизвестных сил через известные, решение системы уравнений в общем виде. Алгоритм сопровождается комментариями, поясняющими физический смысл каждого шага (например, почему именно так выбираются оси, как определяется знак проекции силы). Такая структура позволяет учащемуся сначала освоить обобщённую схему действия, а затем применить её к конкретному условию.

Задачи для самостоятельного решения (этап 4)

После ознакомления с алгоритмами и разобранными примерами учащемуся предлагаются задачи для самостоятельного решения, сгруппированные по типам. Для каждого типа даётся от 3 до 5 задач, различающихся числовыми данными и незначительными вариациями условий (наличие или отсутствие трения, изменение направления внешней силы и т.п.). Это позволяет закрепить алгоритм в материализованной форме.

В конце каждого блока помещены задачи, требующие переноса и комбинирования алгоритмов (например, тело на наклонной плоскости с дополнительной горизонтальной силой или система из двух тел, одно из которых находится на наклонной плоскости). Эти задачи не содержат указания на тип; учащийся должен самостоятельно распознать физическую ситуацию, выбрать соответствующий алгоритм (или скомбинировать несколько) и адаптировать его под изменённые условия. Такие задания способствуют обобщению умственных действий и переходу от выполнения действий с опорой на внешние средства к их выполнению основываясь на собственных знаниях.

Для всех задач приведены ответы и краткие указания (например, «Обратите внимание на знак проекции силы», «Сравните движущую силу с максимальной силой трения покоя»), которые выполняют функцию самоконтроля и позволяют учащемуся своевременно корректировать ошибки. Предложенная модель опирается на фундаментальные положения теории поэтапного формирования умственных действий. Создание полноценной ориентировочной основы (обобщающие схемы, таблицы, алгоритмы) позволяет учащемуся сразу получить целостное представление о структуре деятельности. Материализованные формы (чертежи, таблицы, пошаговые инструкции) обеспечивают переход от внешних действий к умственным. Маркеры и навигационные элементы выполняют функцию контроля и самоконтроля.

С точки зрения когнитивной психологии, представление материала в виде сжатых визуальных схем и алгоритмов снижает нагрузку на рабочую память и способствует формированию долговременных ментальных моделей [5]. Типизация задач и многократное применение одних и тех же алгоритмов к разным условиям создают условия для генерализации умственных действий.

В отличие от традиционных пособий, где теоретический материал изолирован от методов решения, разработанная система с самого начала представляет знания в контексте деятельности. Это соответствует современным требованиям деятельностного подхода в образовании.

Перспективы исследования связаны с экспериментальной проверкой эффективности разработанной методики. Планируется проведение педагогического эксперимента с использованием контрольных и экспериментальных групп, в котором будут оцениваться: динамика сформированности алгоритмических умений; изменение структуры типичных ошибок; успешность выполнения заданий ОГЭ по динамике.

Кроме того, предполагается масштабирование предложенных принципов и модели на другие разделы курса физики для создания полного пособия по подготовке к ОГЭ.

Выводы

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Типичные затруднения учащихся в разделе «Динамика» при подготовке к ОГЭ имеют преимущественно процессуальный характер и связаны с несформированностью обобщённых алгоритмических действий.
2. Теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) предоставляет научно обоснованную базу для проектирования учебного материала, направленного на развитие алгоритмического мышления. Ключевым элементом является создание полноценной ориентировочной основы действия.
3. Разработанная трёхэтапная методическая модель (ознакомление с ООД, отработка частных алгоритмов в материализованной форме, обобщение и перенос) позволяет системно организовать процесс подготовки и может быть реализована в учебном пособии.
4. Предложенная система имеет теоретическое обоснование с позиций педагогической психологии и когнитивных наук. Её эффективность подлежит экспериментальной проверке, что составляет перспективу дальнейших исследований.

Список источников

1. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики. М.: Просвещение, 1988. 111 с.
2. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. 400 с.
3. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. для студентов образоват. учреждений сред. проф. образования. М.: Академия, 2011. 288 с.
4. Орлов В.А., Погожев В.А. Методика решения задач по физике. М.: Дрофа, 2020. 256 с.
5. Mayer R.E. Multimedia learning. New-York: Cambridge University Press, 2009. 320 p.

6. Федеральный институт педагогических измерений. Кодификатор проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования и элементов содержания для проведения основного государственного экзамена по ФИЗИКЕ. М.: ФИПИ, 2026. URL: <https://fipi.ru/metodicheskaya-kopilka/univers-kodifikatory-oko>.
7. Федеральный институт педагогических измерений. Основной государственный экзамен по ФИЗИКЕ: демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов основного государственного экзамена 2024 года. М.: ФИПИ, 2024. URL: <https://fipi.ru/oge/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!tab/173801626-3>.
8. Федеральный институт педагогических измерений. Основной государственный экзамен по ФИЗИКЕ: демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов основного государственного экзамена 2025 года. М.: ФИПИ, 2025. URL: <https://oge.fipi.ru/bank/index.php?proj=0CD62708049A9FB940BFB6E0A09ECC8>.
9. Федеральный институт педагогических измерений. Основной государственный экзамен по ФИЗИКЕ: демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов основного государственного экзамена 2026 года. М.: ФИПИ, 2026. URL: <https://oge.fipi.ru/bank/index.php?crproj=BD98FF424631BFE24D6010A4B1266CA8>.
10. Демидова М.Ю., Камзеева Е.Е. Я сдам ОГЭ! Физика: в 2 ч. Ч. 1: Механические явления. Тепловые явления. Электромагнитные явления. М.: Просвещение, 2018. 160 с.

References

1. Usova A.V., Bobrov A.A. Formation of Students' Academic Skills and Abilities in Physics Lessons. Moscow: Prosveshchenie, 1988. 111 p.
2. Galperin P.Ya. Lectures on Psychology: A Textbook for University Students. Moscow: University Book House: Higher School, 2002. 400 p.
3. Talyzina N.F. Pedagogical Psychology: A Textbook for Students of Secondary Vocational Educational Institutions. Moscow: Academy, 2011. 288 p.
4. Orlov V.A., Pogozhev V.A. Methodology for Solving Physics Problems. Moscow: Drofa, 2020. 256 p.
5. Mayer R.E. Multimedia Learning. New York: Cambridge University Press, 2009. 320 p.
6. Federal Institute for Pedagogical Measurements. Codifier of verified requirements for the results of mastering the main educational program of basic general education and content elements for conducting the main state examination in PHYSICS. Moscow: FIPI, 2026. URL: <https://fipi.ru/metodicheskaya-kopilka/univers-kodifikatory-oko>.
7. Federal Institute for Pedagogical Measurements. Main state examination in PHYSICS: demonstration version of control and measurement materials for the 2024 main state examination. Moscow: FIPI, 2024. URL: <https://fipi.ru/oge/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!tab/173801626-3>.
8. Federal Institute for Pedagogical Measurements. Main State Exam in PHYSICS: Demonstration Version of the Control and Measurement Materials for the 2025 Main State Exam. Moscow: FIPI, 2025. URL: <https://oge.fipi.ru/bank/index.php?proj=0CD62708049A9FB940BFB6E0A09ECC8>.
9. Federal Institute for Pedagogical Measurements. Main State Exam in PHYSICS: Demonstration Version of the Control and Measurement Materials for the 2026 Main State Exam. Moscow: FIPI, 2026. URL: <https://oge.fipi.ru/bank/index.php?crproj=BD98FF424631BFE24D6010A4B1266CA8>.
10. Demidova M.Yu., Kamzееva E.E. I will pass the OGE! Physics: in 2 parts. Part 1: Mechanical phenomena. Thermal phenomena. Electromagnetic phenomena. Moscow: Prosveshchenie, 2018. 160 p.

Информация об авторах

Авдеев Г.С., Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, г. Нижний Новгород, Россия, ул. Ульянова, д. 1, ff.fuf@yandex.ru

Елизарова Е.Ю., кандидат педагогических наук, доцент, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, г. Нижний Новгород, Россия, ул. Ульянова, д. 1, elizarova-eu@yandex.ru



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / *Original article*

Шифр научной специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

УДК 371.01 / 37.035.6

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-108-113

Исторические этапы развития этнопедагогики в России в контексте физического воспитания

¹Еремкин В.В.,

¹Алтайский государственный педагогический университет

Аннотация: актуальность темы исследования обусловлена возрастающим интересом к изучению влияния народных эмпирических знаний на процессы воспитания и социализации личности в условиях многонационального общества. В эпоху глобализации и унификации общественно значимых ценностей, сохранение и развитие этнической идентичности приобретает особую значимость, что обуславливает необходимость углубленного анализа исторического опыта данной дисциплины как инструмента трансляции материальной и духовной культуры, созданных предыдущими поколениями. При этом этнопедагогическое наследие не является статичным, оно подвержено динамичным изменениям под влиянием государственной политики, научных исследований, социокультурных факторов и современных образовательных технологий. Изучение народных традиций как средства физического воспитания в школе и, в более широком смысле, успешной интеграции в общество, требует учета исторических и педагогических аспектов. Первоначально опыт предков был запечатлен в фольклоре, затем в роли механизма трансляции морали, норм, идеалов и моделей поведения, присущих конкретному этносу, выступила историография обозначенной науки. Эволюция народной педагогики в России прошла несколько этапов: от эмпирической передачи опыта через фольклор до становления этнопедагогики как самостоятельной научной дисциплины в XX веке. От времен Л.Н. Толстого до советского периода данная наука претерпевала различные коллизии, однако, всегда оставляла в качестве концептосферы своего становления лучшие практики народных воспитательных тенденций. Современный этап характеризуется стремлением к созданию поликультурного образовательного пространства, направленного на сохранение этнической идентичности и воспитание толерантности.

Ключевые слова: этнопедагогика, народная педагогика, история, физическое воспитание, физическая культура, школьное образование, этнокультурные практики, социализации личности

Для цитирования: Еремкин В.В. Исторические этапы развития этнопедагогики в России в контексте физического воспитания // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 108 – 113. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-108-113

Поступила в редакцию: 15 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 15 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

Historical stages of development of ethnopädagogy in Russia in the context of physical education

¹Eremkin V.V.,

¹Altai State Pedagogical University

Abstract: the relevance of the research topic is due to the growing interest in studying the influence of folk empirical knowledge on the processes of personal upbringing and socialization in a multinational society. In the era of globalization and unification of socially significant values, the preservation and development of ethnic identity is becoming particularly important, which necessitates an in-depth analysis of the historical experience of this disci-

pline as a tool for broadcasting material and spiritual culture created by previous generations. At the same time, the ethnopedagogic heritage is not static, it is subject to dynamic changes under the influence of government policy, scientific research, socio-cultural factors and modern educational technologies. The study of folk traditions as a means of physical education at school and, more broadly, successful integration into society requires consideration of historical and pedagogical aspects. The experience of the ancestors was primarily captured in folklore, then the historiography of the designated science acted as a mechanism for translating morality, norms, ideals and behavioral patterns inherent in a particular ethnic group. The evolution of folk pedagogy in Russia has gone through several stages: from the empirical transfer of experience through folklore to the formation of ethnopedagogy as an independent scientific discipline in the 20th century. From the time of L.N. Tolstoy to the Soviet period, this science underwent various collisions, however, it always left the best practices of national educational trends as the conceptual sphere of its formation. The modern stage is characterized by the desire to create a multicultural educational space aimed at preserving ethnic identity and fostering tolerance.

Keywords: ethnopedagogy, folk pedagogy, history, physical education, physical culture, school education, ethnocultural practices, socialization of personality

For citation: Eremkin V.V. Historical stages of development of ethnopedagogy in Russia in the context of physical education. Pedagogical Education. 2026. 7 (6). P. 108 – 113. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-108-113

The article was submitted: February 15, 2026; Approved after reviewing: March 15, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Как подчеркивает М.В. Ломоносов, «Народ, не знающий своего прошлого, не имеет будущего» – наиболее емкие и сконцентрированные знания об истории, традициях, обрядах, идеологии, ценностях и практиках, которые способствуют становлению современного молодого поколения, содержатся в этнопедагогике – науке о народном опыте воспитания, в т.ч. средствами физической культуры, формирующей у обучающихся через «совокупность эмпирических знаний проверенных практикой воспитания многими поколениями, органично соединенными с жизнью и трудом ребенка» [7, с. 157], уважение к культурному многообразию и осознанию собственной национальной принадлежности.

Исследование влияния народных традиций и культуры на процессы воспитания и социализации личности в поликультурном обществе представляет собой важную задачу, решение которой способствует формированию гармонично развитой личности, способной к успешной адаптации в современном мире и сохранению своей этнокультурной идентичности.

Материалы и методы исследований

Сопоставление, обобщение, анализ научной литературы, междисциплинарный подход, ретроспективный метод, визуализация данных.

Результаты и обсуждения

Развитие этнопедагогике в России, как отмечает Г.Н. Волков, связано с осознанием необходимости сохранения и передачи культурного опыта поколений через систему воспитания, основанную на народных традициях и обычаях [7, с. 157]. На каждом историческом этапе – от фольклорных форм передачи знаний до оформления в научную дисциплину – этнопедагогика адаптировалась к меняющимся социально-культурным и политическим условиям, отвечая на запросы общества о сохранении этнокультурной идентичности и формировании гражданской ответственности. Изучение этих этапов позволяет понять современные тенденции развития этнопедагогике и ее роль в образовательном ретроспективном пространстве России.

Таблица 1

Значимые исторические личности, способствующие становлению этнопедагогики в России (таблица наша).

Table 1

Significant historical figures who contributed to the development of ethnopädagogy in Russia (our table).

Фамилия, имя и отчество ученого, основные данные	Вклад в этнопедагогику
Владимир Всеволодович Мономах. 26 мая 1053 г. – 19 мая 1125 г., г. Переяславль Киевской Руси	Великий князь Руси, написал «Поучение князя Владимира Мономаха детям» (XI в.) – в некоторых источниках – «Поучение Владимира Всеволодовича», «Завещание Владимира Мономаха детям», «Поучение детям») и др.
Константин Дмитриевич Ушинский – 19 февраля (03 марта) 1824 г.– 22 декабря 1870 г. (03 января 1871 г.). Родился в г. Тула, умер в г. Одесса	Педагог, писатель, основоположник научной педагогики в России, обосновал главный принцип этнопедагогики, на котором, по мнению ученого, важно выстраивать учебный процесс: «от восприятия культуры собственного народа через родной язык к культуре соседних народов, к пониманию и усвоению мировой культуры» [7, с. 159], научно обоснован принцип народности русской школы и др.
Лев Николаевич Толстой – 28 августа (09 сентября) 1828 г. – 07 (20) ноября 1910 г. Родился в родовом имении Ясная Поляна (сейчас музей-усадьба Л.Н. Толстого в Щекинском районе Тульской области)	Писатель, педагог, просветитель, основоположник религиозно-нравственного учения – толстовства. Создал свою систему народного образования, фундаментом которой выступали исторические и национальные традиции. Школа также принимала во внимание опыт западноевропейских систем и важность русских настроений патриархального крестьянства [7, с. 160] и др.
Геннадий Никандрович Волков – 31 октября 1927 г. – 27 декабря 2010 г. Родился в селе Большие Яльчики Яльчикского района Чувашской АССР, умер в г. Чебоксары	Писатель и публицист, исследовал особенности и закономерности народного воспитания. Предложил термин «этнопедагогика» (1962 г.) и стал основателем этнопедагогики и др.
Владилен Вячеславович Леонтьев (15 марта 1928, Чумикан, Хабаровский край – 28 июня 1988, Магадан)	Советский писатель, историк-этнограф, фольклорист, переводчик, педагог. Написал книгу: «Самый сильный, самый ловкий: о чукотско-эскимосских спортивных играх» (1979) – для среднего школьного возраста и др.
Абсалямов Гайрат Шафигуллович – родился в 1927 г.р. в деревне Нарат-Ильга Чистопольского района Татарской АССР	Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания Института физкультуры, председатель Федерации по национальным видам спорта РСФСР. Защитил диссертацию «Национальные виды спорта ненецкого народа: по материалам Ненецкого национального округа Архангельской области» (1962), написал книгу «Национальные виды спорта в РСФСР» (1967) и др.
Бельды Владимир Чубакович – кандидат педагогических наук, доцент института физкультуры	Диссертация «Исследование по дозированию тренировочной нагрузки в занятиях с юными лыжниками 12-15 лет» (1967). Изучил, классифицировал и упорядочил элементы национальных видов спорта; стал инициатором внедрения национальных видов спорта в учебные заведения; оказал помощь и поддержку при открытии специализации «Северное многоборье» на факультете физической культуры для студентов-северян (1985); разработал учебно-методическое пособие «Нанайские игры» (1989) [2] и др.
Бугаева Алла Львовна – доктор педагогических наук	Диссертация «Традиционная педагогическая культура народов Севера» (1996) – этнопедагог, в исследованиях которой указывается на необходимость организованного усиления этнопедагогической подготовки учителя и др.

Продолжение таблицы 1
Continuation of Table 1

Варламов Александр Николаевич – доктор филологических наук, фольклорист	Автор книги «Традиционные игры и состязания эвенков» (1997) о включении в воспитание физических упражнений и подвижных игр, направленных на физическое и умственное развитие, а также круг запретов, позволяющих уберечь ребенка от заболеваний и др.
Григорьева Антонина Афанасьевна – член Президиума Регионального политического совета ЯРО Партии «ЕДИНАЯ РОССИЯ», заместитель Председателя Государственного Собрания (Ил Тумэн) Республики Саха (Якутия), этнопедагог,	Диссертация «Теория и практика семейной этнопедагогики народа Саха» (Москва, 1999), книга «Этнопедагогические воззрения народа Саха на материале олонхо» (в соавторстве с М.И. Баишевой, Новосибирск, 2008) – исследования посвящены этнокультурным традициям народа саха в контексте физического воспитания детей.
Баишева Мария Ивановна – кандидат педагогических наук	«Этнопедагогические воззрения народа Саха на материале олонхо» (в соавторстве с А.А. Григорьевой, Новосибирск, 2008).

Согласно таблице 1, первые упоминания о целенаправленном воспитании детей сквозь призму народных традиций можно обнаружить в таком древнерусском дидактическом литературном памятнике, как «Поучение Владимира Мономаха» (XI век), «который не только приобщает обучающихся к отечественной культуре, но и обладает огромным потенциалом воспитания национального достоинства» [1, с. 230]. Большой вклад в воспитание школьников в духе исторических и национальных традиций внесен Л.Н. Толстым, воплощавшим свои идеи о релевантности становления личности в подлинно народном аспекте в Яснополянской школе [7, с. 160].

Этнопедагогические идеи получают дальнейшее развитие в трудах этнографов, фольклористов и педагогов, изучавших особенности воспитания детей в крестьянской среде, которые, помимо Л.Н. Толстого, описывал также А.П. Чехов (1860-1904 гг.): «только с 60-х гг. XIX в., – отмечает писатель, – начинается свое существование настоящая народная школа» [4, с. 253].

Собственно научное осмысление этнопедагогических идей началось в XIX в., когда представители русской интеллигенции обращаются к изучению народного быта, фольклора и ценностей. Пожалуй, самыми первыми исследователями в этой области были С.С. Уваров, предложивший в 1833 г. термин «народность» «в связи с идеологией «Православие, самодержавие, народность»» [4, с. 253] и К.Д. Ушинский, разработавший принципы народности в воспитании и отмечавший, что «образование должно быть народным и национальным, но не общечеловеческим» [4, с. 254].

В дореволюционный период этнопедагогические идеи развивались в рамках этнографии, фольклористики и педагогической антропологии. Например, Н.И. Ильминский (1822-1870 гг.) внес вклад в изучение традиционных методов воспитания у разных народов (чувашей, удмуртов, мордвы, татар, киргизов, калмыков, бурят и др.), подчеркивая целесообразность принятия во внимание культурных особенностей в образовательном пространстве и ориентируя свою педагогику «на приобщение к основам православной религиозной культуры как условие сохранения и развития единства Российской полиэтничной империи» [6, с. 253]. В эту эпоху доминировал описательный характер исследований, направленный на фиксацию и систематизацию эмпирического материала.

В советский период этнопедагогика развивается в контексте интернационального воспитания, при этом сохраняется интерес к изучению народной самобытности. Были предприняты важные шаги по изучению традиционной культуры и педагогических практик различных национальностей. В частности, работы Г.Н. Волкова «Чувашская народная педагогика» (1958 г.) и «Этнопедагогика» (1974 г.) стали фундаментом для дальнейшего развития исследуемой науки [7, с. 162]. В трудах ученого акцент делался на развитии национальных ценностей и уважении к традициям.

Современный этап развития исследуемой дисциплины в сфере физического воспитания характеризуется интеграцией этнопедагогических знаний в образовательную практику, разработкой учебных программ и пособий, учитывающих национальные особенности регионов. Например, в Кабардино-Балкарской Республике этнокультурный материал включен в такие учебные предметы, как «Окружающий мир», «ОДНКНР», «История», что также прослеживается в других регионах России [9, с. 141-142]. Возрастает роль этнопедагогических исследований в решении проблем социализации и адаптации детей из различных этнических групп. Важным направлением становится разработка этнопедагогических технологий, направленных на

формирование толерантности и уважения к культурному многообразию – образовательная политика и инициативы должны быть всеобъемлющими, комплексными и инклюзивными, то есть охватывать всех членов общества, а не ограничиваться конкретными группами [11, с. 111].

Сохранение культурного многообразия – важнейшая цель современного образования [10]. Современные ученые (Г.Ш. Абсалямов, 1962; В.Ч. Бельды, 1967; А.Л. Бугаева, 1997; А.Н. Варламов, 1997; А.А. Григорьева, 1999; И.И. Готовцев, 2003; М.И. Баишева, 2008 и др.) стали отмечать, что на воспитание обучающихся могут позитивно влиять национальные виды спорта. Например, в обучение тувинских народов, проживающих на Севере, помимо идеологических концепций и духовно-нравственных ценностей, фольклора и обрядовой культуры, стали успешно включаться спортивные игры, которые когда-то помогали предкам сформировать навыки охоты и военной подготовки: «подвижные игры представляли собой состязания: бег, прыжки, метание, стрельбу из лука и различные ритуальные танцы» [6, с. 96]. В Республике Саха (Якутия) получен положительный опыт интеграции этнопедагогической модели физического воспитания обучающихся «Марыкчан», апробированная в детско-юношеской спортивной школе [3, с. 10]. Самобытная система традиционных игр и состязаний в физическом развитии детей и подростков изучена у коренных народов Северного Урала и Сибири [5, с. 116] и т.д. Тем не менее, в условиях поликультурного образования особую актуальность приобретает проблема адаптации этнопедагогического опыта к современным образовательным стандартам и технологиям.

Выводы

Интеграция элементов народной культуры в учебные программы и внеурочную деятельность способствуют повышению мотивации обучающихся к изучению национальных видов спорта, истории и культуры, а также формированию у них навыков межкультурного общения и сотрудничества. При этом необходимо учитывать специфику каждого этноса и избегать упрощенного или искаженного представления о народных традициях, что наиболее полно и прозрачно раскрывается в исторически обоснованных фактах, способствующих росту народной педагогики: от уровня исследовательских взглядов и практического опыта людей до научной дисциплины – этнопедагогики.

Анализ научной литературы демонстрирует, что исторические корни этнопедагогики в России уходят в глубокую древность, формируясь на основе многовекового опыта воспитания и социализации детей в рамках различных этнических общностей. Становление национальной идеологии и духовно-нравственных аспектов не только неразрывно связано с традиционной культурой народов, их обычаями, обрядами, фольклором и устным творчеством, выступавшими всегда в качестве фундаментообразующих концептов и инструментов передачи из поколения в поколение социально накопленных знаний и практик, но и с ручным трудом, а также военным делом, навыки ведения которых эффективно оттачивались с помощью специальных физических упражнений и национальных спортивных игр. Данный опыт тесно входит в современную жизнь, помогая обучающимся сформировать мотивацию к ведению здорового образа жизни и регулярным занятиям физической культурой.

Список источников

1. Архипова С.В. Древние традиции дидактической литературы в «Поучении» Владимира Мономаха // Преподаватель XXI век. 2017. № 3-2. С. 229 – 238.
2. Бельды Владимир Чубакович // ЦНППМ. URL: <https://цнппм.рф/nanaiskii> (дата обращения: 26.03.2026).
3. Готовцев И.И. Этнопедагогические аспекты физического воспитания школьников: на опыте детско-юношеской спортивной школы Республики Саха (Якутия): автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева. Чебоксары, 2003. 25 с.
4. Коджаспирова Г.М., Полякова Л.В. Школы с этнокультурным русским компонентом в системе отечественного образования // Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Вологда, 2022. С. 251 – 261.
5. Красильников В.П. Самобытная система традиционных игр и состязаний коренных народов Северного Урала и Сибири // Человек. Спорт. Медицина. 2007. № 16 (71). С. 116 – 118.
6. Мендот И.Э.-О., Мендот Э.Э.-О., Мендот Э.Э.-О. Национальные виды спорта и игры как этнопедагогическое и духовное воспитание на уроках физической культуры // Вестник БГУ. 2013. № 13. С. 96 – 100.

7. Нездемковская Г.В. Зарождение и развитие этнопедагогике // Вестн. Том. гос. ун-та. 2009. № 325. С. 157 – 163.
8. Султанбаева К.И. Концепции этнокультурного образования в отечественной педагогике во второй половине XIX начале XX вв. // Вестник ЮУрГПУ. 2014. № 2. С. 250 – 260.
9. Урусмамбетова Л.А. Проблемы и перспективы развития этнокультурного образования в школах Кабардино-Балкарской Республики // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2024. № 1. С. 141 – 146.
10. Lai Ch., Pi R., Xiong Y., Gu M.M., Jiang L. Digital composing and publishing of multimodal cultural artefacts and investment in ethnocultural maintenance // Language Culture and Curriculum. 2025. № 38 (4). <https://doi.org/10.1080/07908318.2025.2513894>.
11. Salahshour N.A. A Critique of New Zealand's Exclusive Approach to Intercultural Education // New Zealand Journal of Educational Studies. 2020. № 56 (5). P. 111 – 128. <https://doi.org/10.1007/s40841-020-00179-9>.

References

1. Arkhipova S.V. Ancient Traditions of Didactic Literature in Vladimir Monomakh's "Instructions". Teacher of the 21st Century. 2017. No. 3-2. P. 229 – 238.
2. Beldy Vladimir Chubakovich. TsNPPM. URL: <https://цнппм.рф/nanaiskii> (accessed: 26.03.2026).
3. Gotovtsev I.I. Ethnopedagogical Aspects of Schoolchildren's Physical Education: Based on the Experience of the Children's and Youth Sports School of the Republic of Sakha (Yakutia): Abstract of Candidate of Pedagogical Sciences Dissertation: 13.00.01. Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev. Cheboksary, 2003. 25 p.
4. Kodzhaspirova G.M., Polyakova L.V. Schools with an ethnocultural Russian component in the domestic education system. Educational systems and environments: historical and pedagogical discourse at the beginning of the 21st century: collection of scientific papers of the International scientific and practical conference - XXXV session of the Scientific Council on the Problems of the History of Education and Pedagogical Science at the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education. Vologda, 2022. P. 251 – 261.
5. Krasilnikov V.P. Original system of traditional games and competitions of the indigenous peoples of the Northern Urals and Siberia. Man. Sport. Medicine. 2007. No. 16 (71). P. 116 – 118.
6. Mendot I.E.-O., Mendot E.E.-O., Mendot E.E.-O. National Sports and Games as Ethnopedagogical and Spiritual Education in Physical Education Lessons. Bulletin of BSU. 2013. No. 13. P. 96 – 100.
7. Nezdemkovskaya G.V. The Origin and Development of Ethnopedagogy. Vestn. Tom. State University. 2009. No. 325. P. 157 – 163.
8. Sultanbaeva K.I. Concepts of Ethnocultural Education in Russian Pedagogics in the Second Half of the 19th – Early 20th Centuries. Bulletin of SUHPU. 2014. No. 2. P. 250 – 260.
9. Urusmambetova L.A. Problems and Prospects of Development of Ethnocultural Education in Schools of the Kabardino-Balkarian Republic. Bulletin of the State Humanitarian and Technological University. 2024. No. 1. P. 141 – 146.
10. Lai Ch., Pi R., Xiong Y., Gu M.M., Jiang L. Digital composing and publishing of multimodal cultural artefacts and investment in ethnocultural maintenance. Language Culture and Curriculum. 2025. No. 38 (4). <https://doi.org/10.1080/07908318.2025.2513894>.
11. Salahshour N.A. A Critique of New Zealand's Exclusive Approach to Intercultural Education. New Zealand Journal of Educational Studies. 2020. No. 56 (5). P. 111 – 128. <https://doi.org/10.1007/s40841-020-00179-9>.

Информация об авторах

Еремкин В.В., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, veromkin@mail.ru

© Еремкин В.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / *Original article*

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-114-119

Формирование коммуникативной компетенции учащихся восьмых классов на уроках русского языка посредством видеоблога

¹Ефимова Е.А.,

¹Ефимова Е.В.,

¹Ишимский педагогический институт имени П.П. Ершова (филиал) ТюмГУ

Аннотация: формирование коммуникативной компетенции является основным требованием к обучению учащихся восьмых классов на уроках русского языка. Традиционные методы обучения не всегда способствуют полноценному усвоению знаний учащимися, поэтому необходимо в дополнение к традиционным методам обучения использовать современные мультимедийные технологии, которые не только способствуют повышению интереса к изучению русского языка, но и помогают ученикам грамотно выстраивать устное монологическое высказывание, что будет способствовать удачному прохождению итогового собеседования. Авторы статьи в качестве таких технологий предлагают использовать видеоблог как средство формирования коммуникативной компетенции. В статье рассматривается понятие «коммуникативная компетенция», выделяются виды видеоблогов, которые учитель может использовать в своей работе с учащимися на уроках русского языка, раскрываются принципы формирования коммуникативной компетенции посредством использования видеоблога, а также авторами статьи описываются этапы формирования коммуникативной компетенции посредством видеоблога.

Ключевые слова: формирование, коммуникация, компетенция, коммуникативная компетенция, формирование коммуникативной компетенции, русский язык, средства, видеоблог

Для цитирования: Ефимова Е.А., Ефимова Е.В. Формирование коммуникативной компетенции учащихся восьмых классов на уроках русского языка посредством видеоблога // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 114 – 119. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-114-119

Поступила в редакцию: 15 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 15 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

Developing communicative competence of eighth-grade students in Russian language lessons through videoblog

¹Efimova E.A.,

¹Efimova E.V.,

¹Ishim Pedagogical Institute named after P.P. Ershov (branch) of University of Tyumen

Abstract: developing communicative competence is a key requirement for eighth-grade students in Russian language lessons. Traditional teaching methods do not always facilitate students' complete acquisition of knowledge. Therefore, it is necessary to supplement traditional teaching methods with modern multimedia technologies. These technologies not only foster interest in learning Russian but also help students effectively construct oral monologues, which will contribute to successful completion of the final interview. The authors of this article propose using video blogging as such a technology for developing communicative competence. This article examines the concept of «communicative competence», identifies the types of video blogs that teachers can use in their work with students in Russian language lessons, reveals the principles of developing communicative competence through the use of video blogging, and describes the stages of developing communicative competence through video blogging.

Keywords: formation, communication, competence, communicative competence, formation of communicative competence, the Russian language, means, video blog

For citation: Efimova E.A., Efimova E.V. Developing communicative competence of eighth-grade students in Russian language lessons through videoblog. Pedagogical Education. 2026. 7 (6). P. 114 – 119. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-114-119

The article was submitted: February 15, 2026; Approved after reviewing: March 15, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Формирование коммуникативной компетенции является одной из наиболее сложных задач обучения на уроках русского языка. Обращаясь к рабочим программам, можно увидеть перечень умений, которыми должен обладать ученик к концу восьмого класса. Одним из важных является умение создавать устные и письменные высказывания разных типов и жанров, аргументировать собственную позицию, взаимодействовать в диалоге и понимать собеседника. Всё это необходимо для успешной социализации подростков. В этом понимании уроки русского языка имеют значительный потенциал для формирования коммуникативной компетенции, так как они напрямую связаны с развитием речи и культуры общения.

Одним из эффективных средств, способствующих развитию коммуникативных навыков, является видеоблог, как форма организации учебной деятельности. Использование видеоблога на уроках русского языка в восьмых классах помогает совместить образовательные цели с привычной для подростков медиасредой. Создание видеоконтента активизирует учащихся к осмысленному построению высказывания, развитию устной речи, формированию навыков публичного выступления и критического мышления.

Материалы и методы исследований

В ходе исследования указанной проблематики были использованы теоретические методы, а именно анализ, синтез и обобщение информации из научной литературы по изучаемой теме таких авторов, как Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова, Т.М. Пахнова, Н.М. Шанский, Е.А. Быстрова, Е.С. Полат, И.В. Роберт, А.В. Хуторской, Е.И. Пассов, М.М. Бахтин, Л.С. Выготский.

Применялись такие эмпирические методы как беседа, наблюдение, эксперимент и метод математической обработки данных.

Результаты и обсуждения

Понятие коммуникативной компетенции получило всестороннее применение в педагогике и лингводидактике. По мнению Азимова Э.Г., Щукина А.Н., коммуникативная компетенция представляет собой «способность и готовность осуществлять речевое взаимодействие в различных ситуациях общения» [2].

В составе коммуникативной компетенции выделяются следующие компоненты:

1. Языковой: владение лексикой, грамматикой, орфоэпическими нормами.
2. Речевой: умение строить высказывания разных жанров.
3. Социолингвистический: способность применять языковые средства в зависимости от ситуации.
4. Дискурсивный: логика и связность речи.
5. Стратегический: способность предвидеть конфликты и предотвращать их [6, 7, 9].

Для учащихся восьмого класса главными являются дискурсивный и социолингвистический компоненты [3, 12].

По мнению психологов, в возрасте 13 лет ведущей деятельностью выступает интимно-личностное общение со сверстниками. Подросток стремится получить признание и оценку своих личностных качеств среди сверстников. Этим объясняется повышенный интерес восьмиклассников к социальным сетям, ведь именно там им удаётся получить обратную связь от значимой для них аудитории.

Однако, как отмечает Авхадиева И.А., Лебедева М.Б., Горюнова М.А., в официальной обстановке урока подростка срабатывает психологическая защита: страх ошибки, боязнь насмешки. Всё это создает барьер для речевой активности подростка [1, 10, 11].

Видеоблог в данной ситуации выполняет функцию психологической поддержки ученика. Съёмка на свой телефон в неформальной обстановке и возможность перезаписать своё видео снижает уровень тревожности и позволяет ученику раскрыться и актуализировать те знания, которыми он владеет [4, 8].

Анализ методической литературы позволяет выделить следующие функции видеоблога при обучении русскому языку:

Мотивационная функция: ученик создаёт значимый для себя продукт, который в последующем будет оценён его одноклассниками, что и повышает мотивацию к изучению языка.

Рефлексивная функция: именно просматривание собственной записи позволяет ученику стать экспертом. Ученик может самостоятельно увидеть ошибки, которые он допустил, а также выделить главные недостатки построения устного высказывания.

Интегративная функция: проявляется в том, что вначале создаётся сценарий видеоблога, затем проводится устное воспроизведение перед камерой телефона, что и обеспечивает перенос учеником навыков из одной формы речи в другую.

Социализирующая функция: главным является показ видеоролика перед всеми учащимися класса, именно это помогает ученику проявить активность, почувствовать ответственность за качество и содержание своей речи перед реальной аудиторией, которая будет его оценивать [5, 13].

Видеоблог, конечно, никогда не заменит традиционные методы обучения школьников, он всего лишь может дополнить их, помогая педагогу создать условия для практического применения полученных навыков устной речи и изучаемого языкового материала.

Такой формат урока с использованием материалов видеоблога можно использовать для таких тем, которые неразрывно будут связаны с синтаксисом, например, обращение, вводные слова и конструкции, междометия, частицы, все эти умения необходимы для построения грамотной устной речи, а также для формирования коммуникативной компетенции у учащихся восьмых классов [19].

Мы предлагаем рассмотреть принципы формирования коммуникативной компетенции посредством видеоблога, которые мы выделили в результате своего исследования.

Первым важным принципом формирования коммуникативной компетенции, который мы считаем необходимым выделить это принцип поэтапности. Ключевой особенностью работы с видеоблогом является то, что она осуществляется постепенно простого к сложному, что способствует более успешному усвоению изучаемого материала. Например, на первых этапах работы учитель подбирает готовые образовательные видеоролики, которые анализирует на уроке с учениками, а дальше предлагает ученикам создать собственные видеоролики, в которых они смогут раскрыть свои знания и умения по изучаемой теме. Ученика можно предложить начать с короткого монологического высказывания, а в последующем перейти к более сложному построению высказывания, к такому как диалог или развернутое высказывание, что поможет совершенствовать его коммуникативные навыки.

Второй не менее важный принцип, который мы выделили в своем исследовании – это принцип жанрового разнообразия, смысл которого заключается в том, что ученики в ходе работы осваивают уже не один тип видеоблога, а несколько, каждый из которых решает определенную коммуникативную задачу. Например, посредством создания объяснительного видеоблога, ученики могут научиться создавать связный монолог-рассуждение или, создавая рефлексивный видеоблог, учащиеся восьмых классов учатся выражать и аргументировать собственную позицию, которая пригодится им в будущем.

Еще одним немало важным принципом, который формирует коммуникативную компетенцию, мы можем выделить принцип критериальной оценки. Созданные учащимися видеоблоги в течении всего периода обучения должны оцениваться не только учителем, но и одноклассниками по критериям, которые они обговорили заранее, это помогает формировать объективное отношение учеников к своей и чужой речи [12, 14, 15].

Для формирования коммуникативной компетенции мы в своём исследовании придерживались следующих этапов: подготовительный, сценарный, продуктивный, рефлексивный, все эти этапы, на наш взгляд, важны для применения в обучении, поэтому рассмотрим их подробно.

Подготовительный этап, на наш взгляд, является самым важным этапом, именно на этом этапе происходит знакомство с основами работы с видеоблогом, где происходит знакомство учащихся с жанром учебного видеоблога, формирование у учеников представлений о разнообразной структуре видеоролика, а также разработка критериев, по которым будет оцениваться созданный учеником видеоблог учителем и одноклассниками в дальнейшем. На первом уроке учитель показывает ученикам фрагменты образовательных видеороликов. Ученики анализируют структуру ролика, какие приёмы использует автор для удержания внимания аудитории, какую интонацию и лексику. На втором уроке в формате групповой работы формулируются критерии оценки, которые можно оформить в виде памятки.

Далее следует сценарный этап, в котором учитель предлагает учащимся тему первого видеоролика, который им будет необходимо создать. Например, в качестве домашнего задания можно задать ученикам

написать сценарий видеоблога объемом 200-300 слов по изучаемой теме. На следующем уроке эти сценарии защищаются учеником, проверяются учителем и обсуждаются учениками в парах, тем самым выявляя сильные и слабые стороны разработанного сценария. Для осуществления анализа видеоблога в качестве критериев, мы предлагаем следующие: логика переходов текста, уместный отбор примеров и работа с аудиторией и наличие обращений к зрителю.

Продукционный этап. Учащиеся записывают и монтируют собственный видеоролик. Технические требования должны быть простыми: допускается запись на телефон, допустим простой монтаж. Длительность видеоролика ограничивается 3 минутами. Также ученику разрешено переснимать отдельные фрагменты видеоролика.

Рефлексивный этап. Организуется просмотр видеоролика при всём классе и обсуждение его по критериям, установленным ранее. Каждому учащемуся выдаётся оценочный лист. Учитель также участвует в оценивании. После обсуждения автору разрешается доработать видеоролик, исправив ошибки [16, 18].

В ходе исследования выделены следующие типы видеороликов, соотнесенные с разделами программы по русскому языку. Рассмотрим их.

1. Объяснительный или монологический. Его задача состоит в объяснении сверстникам орфографического или пунктуационного правила. Требования, которые можно обозначить к этому типу видеоролика: наличие примера из жизни класса или из актуального для подростков контекста, наличие чёткой структуры, умеренное использование терминов.

2. Рефлексивный (монологический с элементами аргументации). Главная задача этого этапа – высказать и аргументировать своё отношение к прочитанному тексту. Можно использовать текст из литературного произведения. Требования, которые должны быть соблюдены: наличие собственной позиции, ссылки на текст, связность рассуждения.

3. Дискуссионный (диалогический). Он помогает развить умение организовать публичный спор на лингвистическую или общезыковую тему, а также формировать коммуникативную компетенцию. В таком типе видеоролика важным является распределение ролей, то есть один ученик выдвигает тезис, а другой возражает, соблюдение очередности реплик и весомая аргументация [16].

Оценка видеоролика осуществляется по четырем критериям. Каждый критерий оценивается от 0 до 2 баллов. Максимальная сумма баллов, которую может набрать ученик за видеоролик – 8.

Первый критерий: содержательно-логический. В этом критерии обращается внимание на то, насколько раскрыта данная тема, есть ли вступление, основная часть и заключение.

Второй критерий: языковой. Проверяется наличие орфографических и пунктуационных ошибок в сценарии и речевых ошибок в устной речи.

Третий критерий: просодический. Главное внимание уделяется интонационной выразительности, темпу, паузам и то, насколько ученик умело контактирует с камерой.

Четвёртый критерий: жанровой. Здесь оценивается соответствие ролика признакам видеоблога, то есть обращение к зрителю, установка на диалог, отсылка к обратной связи.

На основе суммы баллов, полученных учеников выделяются три уровня: низкий (от 0 до 3 баллов) – в видеоролике присутствуют грубые ошибки, отсутствует контакт с камерой, структура не соблюдена; средний (от 4 до 6 баллов) – тема раскрыта частично, структура соблюдена не полностью, интонация однообразна; высокий (от 7 до 8 баллов) – все критерии выполнены в полном объеме, высказывание логично и направлено на адресата [17].

Выводы

Видеоблог комплексно воздействует на все подсистемы коммуникативной компетенции, что требует от ученика одновременной активизации языковой, речевой и коммуникативной компетенции.

Как было сказано выше, видеоблог не может заменить, но может дополнить традиционные методы формирования коммуникативной компетенции учащихся восьмых классов при изучении русского языка, что особо эффективно на этапе отработки и закрепления материала, когда необходимый материал уже пройден.

Таким образом, видеоблог является эффективным инновационным интерактивным средством формирования коммуникативной компетенции учащихся восьмых классов на уроках русского языка.

Список источников

1. Авхадиева И.А. Использование мультимедийных ресурсов в обучении русскому языку // Молодой ученый. 2023. № 42 (489). С. 73 – 74. URL: <https://moluch.ru/archive/489/106757>.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с. URL: <https://djvu.online/file/8Fq4DCNgUNqpg>.

3. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно деятельностный подход: учеб. пособие. Москва: КноРус, 2021. 256 с.
4. Битимбаева Ж.К. Цифровые технологии на уроках русского языка и литературы // Sciences of Europe. 2025. №166. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii-na-urokah-russkogo-yazyka-i-literatury>
5. Волюнкина С.В. Возможности мультимедиа в обучении русскому языку и культуре речи // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-multimedia-v-obuchenii-russkomu-yazyku-i-kulture-rechi>.
6. Дахова И.С., Подосинникова Р.В. Технологии формирования коммуникативной компетенции у обучающихся на уроках русского языка // Гуманитарный научный журнал. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentsii-u-obuchayuschih-sya-na-urokah-russkogo-yazyka>
7. Калинина Т.Н. Развитие письменной и устной монологической речи учащихся (из опыта работы) // Молодой ученый. 2024. № 1 (500). С. 137 – 138. URL: <https://moluch.ru/archive/500/109822>.
8. Камолова Ш.Т. Использование мультимедийных образовательных технологий в обучении русскому языку // Экономика и социум. 2022. № 3-2 (94). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-multimediynyh-obrazovatelnyh-tehnologiy-v-obuchenii-russkomu-yazyku>.
9. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной речи учащихся. М.: Академия, 2020. 183 с.
10. Лебедева М.Б., Горюнова М.А. Применение цифровых образовательных ресурсов на современном уроке: методическое пособие. СПб.: ЛОИРО, 2019. 127 с.
11. Липина С.В., Полещук И.В. Развитие речи. М.: Эксмо, 2022. С. 64 – 71.
12. Махкамова Ш.Т. Развитие монологической речи на занятиях по русскому языку // Вестник науки и образования. 2021. № 10-2 (113). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-monologicheskoy-rechi-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku>.
13. Мещерова Ю.Н., Зырянова О.Н. Использование информационных технологий на уроках литературы для развития монологической речи // Казанский вестник молодых учёных. 2019. № 5 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionnyh-tehnologiy-na-urokah-literatury-dlya-razvitiya-monologicheskoy-rechi>.
14. Олесова А.П., Бурцева Д.Р. Формирование коммуникативных умений обучающихся с использованием видеоматериалов на уроках русского языка // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnyh-umeniy-obuchayuschih-sya-s-ispolzovaniem-videomaterialov-na-urokah-russkogo-yazyka>.
15. Панькова Н.В., Турова Т.Ю. Интерактивные методы обучения на уроках русского языка и литературы // Молодой ученый. 2022. № 43 (438). С. 338 – 340. URL: <https://moluch.ru/archive/438/95777>.
16. Руденко-Моргун О.И., Архангельская А.Л., Аль-Кайси А.Н. Мультимедиа как средство визуализации языковых явлений // Полилингвистичность и транскультурные практики. 2016. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multimedia-kak-sredstvo-vizualizatsii-yazykovykh-yavleniy>.
17. Трофимова О.В. Использование коммуникативно-речевых задач на уроках русского языка для подготовки учащихся к устному собеседованию по русскому языку (для выпускников основной школы) // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-kommunikativno-rechevyh-zadach-na-urokah-russkogo-yazyka-dlya-podgotovki-uchaschihsya-k-ustnomu-sobesedovaniyu-po-russkomu>.
18. Тугузбаева О.В. Использование медиаресурсов в обучении русскому языку в школе // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29633>.
19. Шокаримова К.А. Развитие культуры речи на уроках русского языка // Экономика и социум. 2022. № 4-3 (95). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kultury-rechi-na-urokah-russkogo-yazyka>.

References

1. Avkhadieva I.A. The use of multimedia resources in teaching the Russian language. Young scientist. 2023. No. 42 (489). P. 73 – 74. URL: <https://moluch.ru/archive/489/106757>.
2. Azimov E.G., Shchukin A.N. New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). M.: IKAR, 2009. 448 p. URL: <https://djuv.online/file/8Fq4DCNgUNqpg>.
3. Antonova E.S. Methods of teaching the Russian language: communicative activity approach: textbook. allowance. Moscow: KnoRus, 2021. 256 p.
4. Bitimbaeva Zh.K. Digital Technologies in Russian Language and Literature Lessons. Sciences of Europe. 2025. No. 166. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii-na-urokah-russkogo-yazyka-i-literatury>.

5. Volynkina S.V. Multimedia Possibilities in Teaching Russian Language and Speech Culture. Problems of Contemporary Pedagogical Education. 2019. No. 62-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-multimedia-v-obuchenii-russkomu-yazyku-i-kulture-rechi>.
6. Dakhova I.S., Podosinnikova R.V. Technologies for Developing Communicative Competence in Students in Russian Language Lessons. Humanitarian Scientific Journal. 2020. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentsii-u-obuchayuschihsya-na-urokah-russkogo-yazyka>
7. Kalinina T.N. Development of written and oral monologue speech of students (from work experience). Young scientist. 2024. No. 1 (500). P. 137 – 138. URL: <https://moluch.ru/archive/500/109822>.
8. Kamolova Sh.T. Use of multimedia educational technologies in teaching Russian. Economy and Society. 2022. No. 3-2 (94). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-multimediynyh-obrazovatelnyh-tehnologiy-v-obuchenii-russkomu-yazyku>.
9. Ladyzhenskaya T.A. A system for developing students' coherent speech. Moscow: Academy, 2020. 183 p.
10. Lebedeva M.B., Goryunova M.A. Using digital educational resources in a modern lesson: a methodological guide. St. Petersburg: LOIRO, 2019. 127 p.
11. Lipina S.V., Poleshchuk I.V. Speech development. Moscow: Eksmo, 2022. P. 64 – 71.
12. Makhkamova Sh.T. Development of monologue speech in Russian language classes. Bulletin of science and education. 2021. No. 10-2 (113). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-monologicheskoy-rechi-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku>.
13. Meshcherova Yu.N., Zyryanova O.N. Using information technologies in literature lessons to develop monologue speech. Kazan Bulletin of Young Scientists. 2019. No. 5 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionnyh-tehnologiy-na-urokah-literatury-dlya-razvitiya-monologicheskoy-rechi>.
14. Olesova A.P., Burtseva D.R. Formation of students' communicative skills using video materials in Russian language lessons. Pedagogy. Theoretical and Practical Issues. 2021. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnyh-umeniy-obuchayuschihsya-s-ispolzovaniem-videomaterialov-na-urokah-russkogo-yazyka>.
15. Pankova N.V., Turova T.Yu. Interactive Teaching Methods in Russian Language and Literature Lessons. Young Scientist. 2022. No. 43 (438). P. 338 – 340. URL: <https://moluch.ru/archive/438/95777>.
16. Rudenko-Morgun O.I., Arkhangelskaya A.L., Al-Qaisi A.N. Multimedia as a Means of Visualizing Linguistic Phenomena. Polylingualism and Transcultural Practices. 2016. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multimedia-kak-sredstvo-vizualizatsii-yazykovykh-yavleniy>.
17. Trofimova O.V. Using Communicative Speech Tasks in Russian Language Lessons to Prepare Students for Oral Interviews in Russian (for Secondary School Graduates). Scientific Notes of ZabGU. Series: Professional Education, Theory, and Teaching Methods. 2017. No. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-kommunikativno-rechevyh-zadach-na-urokah-russkogo-yazyka-dlya-podgotovki-uchaschihsya-k-ustnomu-sobesedovaniyu-po-russkomu>.
18. Tuguzbaeva O.V. Using Media Resources in Teaching Russian at School. Modern Problems of Science and Education. 2020. No. 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29633>.
19. Shokarimova K.A. Developing a Culture of Speech in Russian Language Lessons. Economy and Society. 2022. No. 4-3 (95). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kultury-rechi-na-urokah-russkogo-yazyka>.

Информация об авторах

Ефимова Е.А., кандидат педагогических наук, доцент, Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова, филиал Тюменского государственного университета, Тюменская область, г. Ишим, ул. Ленина, д. 1, e.a.efimova@utmn.ru

Ефимова Е.В., Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова, филиал Тюменского государственного университета, Тюменская область, г. Ишим, ул. Ленина, д. 1, stud0000275132@study.utmn.ru

© Ефимова Е.А., Ефимова Е.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / *Original article*

Шифр научной специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

УДК 350.143

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-120-128

История становления рейтинговой системы оценки образовательных результатов как основной формы педагогической системы квалиметрии сформированных компетенций студентов высшей школы (с 90 годов 20 века по настоящее время)

¹ Зиновьев П.И.,

¹ ОмГУ им. Достоевского

Аннотация: настоящая статья посвящена рассмотрению исторического контекста педагогической системы квалиметрии. Рейтинг является одной из характерных систем оценки деятельности человека в экономике, так и в образовательной среде. В ходе изучения научно-методической литературы рейтинг будет характеризоваться с позиции его становления в различных сферах деятельности человека посредством изучения исторического контекста этапов развития рейтинговой системы оценки, что ранее не было сделано в научном понимании рейтинговой системы оценки образовательных результатов студентов высшей школы.

Цель статьи заключается в обосновании этапов развития рейтинговой системы оценки образовательных результатов студентов высшей школы, а также в раскрытии содержания данных этапов становления рейтинговой системы оценки.

Ключевые слова: рейтинговая система оценки образовательных результатов, компетенции, высшая школа, исторический контекст

Для цитирования: Зиновьев П.И. История становления рейтинговой системы оценки образовательных результатов как основной формы педагогической системы квалиметрии сформированных компетенций студентов высшей школы (с 90 годов 20 века по настоящее время) // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 120 – 128. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-120-128

Поступила в редакцию: 15 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 16 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

The history of the development of a rating system for assessing educational results as the main form of pedagogical qualimetry of the formed competencies of higher school students (from the 1990s to the present)

¹ Zinovyev P.I.,

¹ Dostoevsky Omsk State University

Abstract: this article is devoted to the consideration of the historical context of the pedagogical system of qualimetry. Rating is one of the characteristic systems of assessing human activity in the economy and in the educational environment. In the course of studying scientific and methodological literature, the rating will be characterized from the perspective of its formation in various areas of human activity through the study of the historical context of the stages of development of the rating assessment system, which has not been previously done in the scientific understanding of the rating system for assessing the educational results of university students.

The purpose of the article is to substantiate the stages of development of the rating system for assessing the educational results of higher school students, as well as to disclose the content of these stages of the formation of the rating assessment system.

Keywords: rating system for evaluating educational results, competencies, higher education, historical context

For citation: Zinovyev P.I. The history of the development of a rating system for assessing educational results as the main form of pedagogical qualimetry of the formed competencies of higher school students (from the 1990s to the present). Pedagogical Education. 2026. 7 (6). P. 120 – 128. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-120-128

The article was submitted: February 15, 2026; Approved after reviewing: March 16, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Одной из актуальных проблем современной системы высшего образования является поиск адекватных и эффективных систем оценки образовательных результатов. Особую значимость эта проблема приобретает в контексте изучения процессов становления и реализации имеющегося опыта применения рейтинговой системы оценки образовательных результатов.

Традиционная система оценки отражает уровень усвоения знаний на момент сдачи экзамена или зачёта, что сопровождается высоким уровнем субъективизма и не поддерживает внутреннюю мотивацию студентов к обучению. В качестве альтернативной системы оценки рассматривается рейтинговая система.

Материалы и методы исследований

Методологической базой статьи выступают научные публикации, освещающие вопросы разработки и внедрения рейтинговой системы оценки образовательных результатов студентов высшей школы.

Результаты и обсуждения

История практического применения рейтингов начинается в экономической сфере. «Первые рейтинговые классификации были созданы за счет построения шкал сравнений и выработки механизма сопоставления субъектов общественно значимой деятельности. Общая задача создания, производства, обновления и предоставления рейтингов состоит в разделении субъектов на группы по ряду формальных и неформальных признаков. Направления создания и развития систем рейтингов охватывают основные компоненты (экономической) деятельности (бизнес-процессов, соревнований, выборов товаров, услуг, партнеров), включая воспроизводство, финансирование, результативность» [17, с. 4-5]. Издание «Энциклопедия рейтингов» [17, с. 8-11] связывает их историческое рождение с появлением в США в начале XX века специальных рейтинговых агентств, оценивавших риски финансовых инвестиций: Standard & Poor's (S&P, 1906 г.), Moody's Investors Service (Moody's, 1909 г.) и Fitch Ratings (1913 г.).

В образовательной практике начиная с 1930-х гг. в США и Великобритании появляются модульно-рейтинговые (или балльно-рейтинговые) технологии как комплексные технологии педагогического проектирования образовательного процесса. Очень быстро став предметом теоретического изучения и активной разработки, они широко распространились в образовательных программах США с 1960–1970-х гг. Примерно десятилетием позже в Прибалтийских республиках, входивших в состав СССР, стали применяться модульно-рейтинговые системы контроля знаний студентов.

Процесс внедрения и развития рейтинговой системы оценки образовательных результатов студентов происходит в постсоветский период реформирования образования. Несмотря на достаточно короткий период использования рейтинговой системы оценки в отечественном образовании (около 25 лет), она имеет свою историю развития. Ретроспективный анализ научных публикаций и нормативно-правовых документов рассматриваемого периода, изучение вузовской практики последних десятилетий дают основания выделить этапы данного процесса, основные факторы, обусловившие преемственность этапов и основные линии развития рейтинговой системы, нашедшие отражение в ее целях.

1 этап - 90-е годы XX века – этап формирования предпосылок перехода вузов к рейтинговой системе оценки образовательных результатов студентов.

В 90-е годы XX в. теория и практика рейтинга образовательных систем развивалась по пути переноса разработанных положений об оценке в управление и процессы реализации политических решений в области реформирования образования, без утраты исходных экономических целевых функций, с которыми эти решения были связаны. Данная тенденция была обусловлена, с одной стороны, становлением информационного общества, где информация является главным капиталом, а суть любых отношений, в т.ч. и социально-экономических, составляет информационный обмен. С другой стороны, глобализация образования, которая проявляла себя не только как естественный процесс объединения национальных образовательных систем, но и как искусственно продвигаемый англосаксонский глобальный проект [4, с. 2-8], предопределила появление теории образовательных рейтингов как инструмента глобальной образовательной политики

и управления глобальным образовательным пространством (работы Филипа Альтабаха и Джамиля Салми [1, с. 410], Элен Хайзельхорн [2, с. 304], Саймон Маржинсона [3, с. 332] и др.).

В России это теоретическое направление развивалось в рамках стратегии повышения конкурентоспособности российских вузов в мировом (В.А. Болотов, Г.Н. Мотова и В.Г. Наводнов [9, с. 9-25], О.М. Карпенко и М.Д. Бершадская [18, с. 243], В.М. Московкин и Хэ Чжан [24, с. 267], др.) и национальном (Е.В. Бебенина [9, с. 18-23], Е.Н. Гривенная [19, с. 50], Г.А. Краюхин и Н.А. Логинова [20, с. 148], др.) образовательном пространствах.

А.Г. Асмолов, характеризуя данный период в истории российского образования, отмечал следующее: «... основным вектором периода модернизации, хронологической точкой отсчета которого является 1997 г., был и остается вектор разработки организационно-экономических проектов развития сферы образования» [6, с. 6]. Вначале широко практиковался прямой перенос экономических принципов в управление образовательными системами, которые в этом случае рассматривались исключительно как социально-экономические [12, с. 4-18]. Доминирующим признаком упорядочивания в этом случае избиралась эффективность структур и индивидуальная эффективность людей в достижении системой определенных экономических параметров. «Использование рейтинговой оценки работы профессорско-преподавательского состава, – пишет, например, Г.С. Боровкова, – позволяет проводить математически обоснованный анализ его эффективности за разные отчетные периоды и является почвой для разработки системы управленческих воздействий. ... (это) метод анализа влияния изменений результатов того или иного направления работы сотрудников кафедры на изменение рейтинга кафедры, факультета и университета в целом за различные отчетные периоды» [12, с. 6].

Перенос в образование рейтинговой оценки обусловил формирование предпосылок перехода вузов от традиционной системы оценки знаний студентов на новые практики, которые получили достаточно успешный опыт применения, отличаясь в то же время большей объективностью, а также использованием средств своевременной и систематической оценки результатов обучения.

Одной из предпосылок появления в образовательной практике отечественных вузов рейтинговых систем оценки стало распространение прибалтийского опыта применения зарубежных разработок, а именно модификации модульно-рейтинговой системы РИТМ (рейтинговая интенсивная технология модульного обучения). Одними из первых РИТМ стали использовать в конце 1980-х гг. в Сельскохозяйственной академии им. К.А. Тимирязева в Москве, Ивановском энергетическом институте, Московском станкоинструментальном институте, Московском авиационном институте и Ивановском энергетическом институте. Важным для нашего исследования фактом было применение в рамках РИТМ специальных контрольных процедур, которые фактически апробировали основные элементы количественной оценки обученности студентов (знаний и умений) в различных пространственно-временных форматах: оценку по отдельному предмету, суммарные оценки по предметам, изученным в семестре и за весь период обучения. Таким образом, выделились такие элементы рейтинговой системы оценки, как три вида аттестации (текущая, промежуточная и итоговая), вводились и особые премиальные баллы за учебную активность, своевременную сдачу аттестационных материалов, регулярное посещение занятий [10, с. 26-35].

Следует отметить, что рейтинговый контроль принимался педагогическим сообществом как альтернатива традиционной системе сессионного контроля знаний и умений студента, не предполагавшей учета динамики их усвоения, мотивации в учебно-профессиональной деятельности.

Немаловажной предпосылкой в дальнейшем определении объекта рейтингового оценивания стало обращение психологии и педагогики к новому предмету изучения – проблемам профессиональной компетентности. Появляются работы Н.В. Кузьминой [21, с. 117] по профессионально-педагогической компетентности, в которых автор рассматривает профессиональную компетентность как систему педагогических умений, необходимых для решения профессиональных задач. А.К. Маркова, рассматривавшая профессиональную компетентность в общем контексте психологии труда, конкретизирует ее понимание как целостной системы динамично развивающихся знаний, умения, программ действий, ценностных ориентаций. Особую роль в образовательной деятельности А.К. Маркова отдавала умению учиться и саморегуляции, а также личностным качествам, позволяющим адекватно реагировать на профессиональные вызовы. Выделяя уровни сформированности профессиональной компетентности, она закладывает основы компетентностного подхода в оценке профессионального становления будущего специалиста [22, с. 25-32].

С внедрением компетентностного подхода в образование педагогические исследования стали активно использовать понятие «учебный результат», а в дальнейшем рейтинговая система получила центрирование на оценку результатов учебно-познавательной деятельности студента, а в ее цели была включена активизация его учебной и внеучебной деятельности [25, с. 83].

К предпосылкам формирования потребности вузов в рейтинговых системах оценки образовательных результатов студентов можно отнести и сформировавшийся в это период запрос вузов на систематический учёт и непосредственную оценку самостоятельной работы студентов, доля которой в учебных планах увеличивалась по требованию Минобразования СССР.

Таким образом, в 90-е годы XX в. рейтинг развивается в рамках стратегии повышения конкурентоспособности российских вузов в мировом и национальном образовательном пространствах. Формируются предпосылки перехода отечественных вузов к рейтинговой системе оценки образовательных результатов студентов (инициативная апробация европейская модель рейтинговой системы оценки. Разработка теории профессиональной компетентности, запрос вузов на систематический учёт и непосредственную оценку самостоятельной работы студентов).

2 этап – 2000-е годы – этап получения вузами начального опыта разработки и внедрения в практику рейтинговых систем оценки образовательных результатов.

Выделение данного этапа обусловлено вступлением России в Болонский процесс (декларацию о вступлении в Болонский процесс Россия подписала в 1999 г., а вступила в сентябре 2003 г.) и организацией эксперимента по введению балльно-рейтинговой системы в образовательный процесс вузов.

Ярко проявившиеся в конце двадцатого столетия тенденции глобализации общества оказали влияние на систему высшего образования, определив новую линию ее развития – создание единого пространства высшего образования в Европе. Вступление России в Болонский процесс ознаменовалось пересмотром учебных планов, внедрением системы зачетных единиц (ECTS), технологий модульного обучения. В целях достижения соответствия образовательных результатов студентов международным стандартам, повышения прозрачности оценки и стимулирования самостоятельной работы студентов началось активное внедрение балльно-рейтинговой системы (БРС).

Следует отметить использование на рассматриваемом этапе в педагогической терминологии и практике различных формулировок понятия: «балльно-рейтинговая система», «модульно-рейтинговая система» и «рейтинговая система», что характерно для процесса поиска и установления сущности самого педагогического явления.

Начало эксперимента по введению БРС было заложено Приказом Минобрнауки России № 2654 от 11.07.2002 г. «О проведении эксперимента по введению рейтинговой системы оценки успеваемости студентов вузов» [28]. Небольшие по объему, рамочные по своему характеру методические рекомендации, обозначенные в приказе, стимулировали вузы к разработке собственных моделей оценки. Основная цель рейтинговой системы оценки успеваемости студентов в документе определялась как «комплексная оценка качества учебной работы студентов при освоении образовательных программ» [28]. Главные задачи рейтинговой системы были ориентированы на образовательные результаты студентов через повышение мотивации студентов к освоению образовательных программ путем более высокой дифференциации оценки их учебной работы (в т.ч. через возможность получения итоговой оценки не только на экзамене); подготовку к рынку труда; повышение уровня организации образовательного процесса в вузе.

Система внедрялась постепенно, первыми ее стали разрабатывать и вводить в образовательный процесс вместе с модульными учебными планами 15 ведущих университетов, таких как ВШЭ, РУДН, МГТУ и др., большинство из которых уже имели опыт работы с рейтинговой системой в виде модификации РИТМ. Среди вузов, приступивших к эксперименту, был и один педагогический – Московский городской педагогический университет. Административные решения принимались вузами, видевшими в БРС, прежде всего, педагогический инструмент более объективной оценки работы студента, стимулирующий его постоянную учебную активность, а не только в период подготовки к зачету или экзамену, что более эффективно по сравнению с традиционной пятибалльной системой. Механизм рейтинга предполагал использование баллов (100 баллов за дисциплину), которые накапливаются и влияют на итоговую оценку. Привлекательным было и то, что БРС делала процесс накопления баллов за различные виды работы (семинары, контрольные, самостоятельные) понятным и измеримым.

Согласно методическим рекомендациям, утвержденным Приказом Минобрнауки России № 2654, рейтинговая система в вузе должна была реализовываться «с применением автоматизированной компьютерной подсистемы, которая собирает и обрабатывает информацию» [28]. Разработка и внедрение IT-технологий оказались важными шагами в развитии не только рейтинговых систем оценки, но и в целом цифровой образовательной среды вузов.

Результатом нововведений стало постепенное признание рейтинга «элементом комплексного (правового, экономического, социального, организационного) механизма эффективного управления реализацией образовательной политики» [5, с. 85]. В России основная традиция в разработке рейтинговых систем в об-

разовании выразилась в их связи с управлением качеством [30, с. 20-25]. Начала развития теории и практики такого рода были заложены в 2004 г., когда разработка механизмов оценки качества системы образования вошла в число приоритетных направлений развития национальной системы образования [26].

Для гармонизации российской системы оценки качества образования с европейскими системами в план мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005-2010 годы («О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации: Приказ № 40 Минобрнауки России от 15.02.2005 г. [29] была включена разработка в 2006 г. учебно-методического инструментария, а именно системы сопоставимых с европейскими критериев оценивания, методик, форм контрольных мероприятий и технологии оценки качества образования. Основными отправными точками разработки БРС стали следующие положения: БРС не исключает использование традиционной методики оценки; осуществляется оценка успешности студента, разработку учебно-методического инструментария осуществляет непосредственно сам преподаватель; для реализации рейтинга необходимо использовать информационные технологии; методика контроля строится с учетом модульной основы освоения учебного материала. Каждым вузом разрабатывались свои положения о рейтинговой системе, в которых регулировались правила фиксации итога обучения каждого студента, т.е. качество образования определялось через образовательные результаты – сформированность профессиональных компетенций как показатели готовности будущего специалиста к работе.

«В 2006 г. в официальном издании Министерства образования и науки РФ журнале «Вестник образования» впервые опубликован рейтинг (в экспериментальном режиме) субъектов РФ по 10 направлениям и 116 показателям развития образования на основе официальных данных Росстата, Рособразования, Минфина, Рособрнадзора. Но только в 2007 г. в рамках комплексного проекта модернизации образования подобная система была введена в практику для участвующих в нем субъектов РФ» [5, с. 22].

В целом, участие России в Болонском процессе обеспечило развитие отечественной теории и практики рейтинговых систем оценки образовательных результатов. Во-первых, рейтинг образовательных результатов стал обязательным, хотя и с ограниченными функциями перевода оценочных систем в единую для пространства Болонского процесса балльную шкалу. Во-вторых, установлены единые, однородные и одноразмерные пространства для рейтинга – модули, дисциплины, учебные программы. Главная функция балльно-рейтинговых систем заключалась в стандартизации образовательных результатов, обеспечении мобильности студентов и интеграции вузов в единое пространство [23, с. 9-15]. Обобщение складывающихся подходов к оценке качества подготовки выпускников применительно к педагогическому вузу было выполнено А.П. Тряпицыной, Е.В. Пискуновой, Е.З. Власовой, Г.А. Бордовским, Н.Л. Шубиной, С.А. Писаревой [31, с. 55-59].

В фундаментальных исследованиях данного периода изучаются важные вопросы применения рейтинговой системы оценки образовательных результатов студентов: активизация самостоятельной учебной работы [7, с. 22], формирование готовности к самоконтролю [10, с. 26-35], развитие творческого потенциала и др.), а также теоретические аспекты использования рейтинговых технологий в мониторинге качества высшего профессионального образования [14, с. 18-20], роли рейтингового контроля в организации процесса профессиональной подготовки студентов педагогического вуза [15, с. 231-233], педагогические основы ориентации информационно-коммуникационной среды на новые образовательные результаты [16, с. 43].

Одновременно, в ходе внедрения масштабного проекта по реформированию отечественной системы высшего образования, несмотря на имевшиеся в педагогической науке теоретические разработки и определенный успешный опыт использования БРС конкретными вузами, сама эта система и практика перехода на многоуровневое образование были подвергнуты достаточно резкой критике учёными и преподавателями вузов.

Причиной выявленных трудностей и противоречий послужил тот факт, что использование балльно-рейтинговых систем оценки началось гораздо раньше их широкой научной разработки. Вузовские положения о введении балльно-рейтинговой практики оценивания являлись, на наш взгляд, документами, устанавливавшими механизмы их введения в период перехода от традиционной системы оценивания образовательных результатов студентов. По ходу самого эксперимента фактически каждым вузом решался вопрос о том, новая система оценивания только дополняет сложившиеся способы оценки и проверки знаний в нашей стране и существенным образом оказывает влияние на всю экзаменационную систему или же полностью заменяет ее. Разные трактовки понятия рейтинговой системы (наряду с БРС) вызывали определённую трудность в формировании единых подходов к оценке образовательных результатов студента.

В исследовательском поле проходили дискуссии относительно целесообразности применения рейтинговой системы при оценке уровня сформированности компетенций, являющихся показателем готовности будущего педагога работать в сфере образования [10, с. 33].

Переход от традиционной пятибалльной системы на рейтинговую оказался достаточно сложным, что и вызвало неоднозначное отношение к ней преподавателей и студентов. Отдельную трудность представляло и отсутствие в некоторых вузах необходимой информационно-коммуникационной среды, приводившее к большим затратам времени на разработку каждым преподавателем балльной системы применительно к читаемым курсам и подсчеты баллов студентов.

Таким образом, вступление России в Болонский процесс обусловило организацию эксперимента по введению балльно-рейтинговой системы в образовательный процесс вузов и созданию автоматизированных компьютерных подсистем для обеспечения ее функционирования. Целевой функцией рейтинга выступает обеспечение качества образования. Разрабатываются сопоставимые с европейскими системы критериев оценивания, методик, форм контрольных мероприятий, технологии оценки качества образования. Балльно-рейтинговые системы оценки административно устанавливаются как обязательный элемент образовательного процесса вузов. В качестве образовательных результатов выступает сформированность профессиональных компетенций как показатель готовности будущего специалиста к работе.

3 этап - 2010 гг. – по настоящее время – период активного развития рейтинговых систем оценки образовательных результатов.

Движущей силой развития рейтинговых систем оценки образовательных результатов студентов в данный период продолжают оставаться основные тенденции, определявшие изменения государственной политики в сфере образования. Измеряемые образовательные результаты обучающихся включаются в совокупность критериев рейтинговой оценки эффективности работы образовательных учреждений. В Указе Президента РФ «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» (2012 г.), была определена необходимость «... мониторинга деятельности государственных образовательных учреждений в целях оценки эффективности их работы, реорганизации неэффективных государственных образовательных учреждений» [27]. Основными инструментами оценки эффективности стали интегральные рейтинги и индексирование вузов, функции рейтинга связывались с реализацией программы повышения конкурентоспособности российских вузов на международном рынке «5-100» (2013-2020 гг.), а главное – снижением бюджетной нагрузки в образовании. Примечательно, что программа «5-100» выполняла обратную рейтинговую функцию, ее главная цель заключалась в том, чтобы к 2020 году минимум пять российских университетов вошли в топ-100 ведущих мировых рейтингов, таких как QS, THE и Шанхайский рейтинг.

Стимулировало разработку рейтинговых систем оценки появление в 2007-2012 гг. новых стандартов (ФГОС ВПО 3-го поколения), ориентированных на образовательные результаты. Внедрение ФГОС в вузах, в т.ч. педагогических, происходило не одновременно, а в виде последовательных поколений стандартов, реагирующих на изменения в системе образования и запросы рынка труда.

В 2013-2016 гг. в образовательный процесс вузов внедряется ФГОС 3+ (ФГОС с обновлениями), а в 2017 г. – с учетом профессиональных стандартов – ФГОС 3++. На этот период приходится признание БРС основным инструментом, позволяющим накапливать баллы за различные виды деятельности и оценивать образовательные достижения студентов объективно. Определяется пик внедрения и активного развития таких систем, к середине десятилетия БРС становится стандартным элементом образовательного процесса в педагогических вузах России.

На начало 2010-х гг. приходится активное обсуждение и внедрение компетентностного подхода, появление первых публикаций о системах оценки образовательных результатов в педагогических вузах. В работе А.Г. Каспржака и С.П. Калашникова [19, с. 87-104] обсуждается переход к оценке не процесса, а образовательных результатов.

Выводы

Контекстно - компетентностный подход как методологическая основа исследования рейтинговых систем оценки сместил фокус с усвоения знаний на формирование умений и компетенций, которые можно измерить. Исследования этого периода акцентируют внимание на разработке оценочных средств для измерения образовательных достижений студентов, что стало основой для формирования внутренних систем оценки качества (ВСОКО). Такие внутренние системы оценки используют современные педагогические технологии и ориентированы на конкретные, измеримые результаты и профессиональные компетенции будущих педагогов, что соответствует современным ФГОС.

Отметим, что рейтинговые системы оценки образовательных результатов студентов педагогических вузов, как и в других вузах, внедрялись постепенно, начиная с активного развития компетентностного подхода в 2010-х годах, когда в вузах появились первые Положения о балльно-рейтинговых системах и информационные системы. Омский государственный педагогический университет и Новосибирский государственный педагогический университет одними из первых внедрили балльно-рейтинговые системы с акцентом на освоение образовательных программ и модернизацию подготовки учителей.

Список источников

1. Altbach P., Salmi J. The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities. Washington: World Bank, 2011. 410 p.
2. Hazelkorn E. Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015. 304 p.
3. Marginson S. Markets in Education. Melbourne: Allen & Unwin, 1997. 332 p.
4. Авдеев Е.А. Социокультурные факторы трансформации системы ценностей российского общества в условиях глобализации: дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11. Ставрополь, 2017. 190 с.
5. Аверкин В.Н., Каплунович Т.А., Осипов А.А. Рейтингование в сфере образования как фактор эффективного управления реализацией образовательной политики // Рейтинги в образовании: от разовых практик к культурным решениям: сб. материалов. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. 175 с.
6. Асмолов А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования // Проблемы современного образования. 2010. № 4. С. 4 – 18.
7. Астахова Е.В. Активизация самостоятельной учебной работы студентов технического университета в модульно-рейтинговом обучении: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Кемерово, 2005. 22 с.
8. Барбашин В.В. Формирование готовности студентов к самоконтролю в модульно-рейтинговом обучении: на примере учебной дисциплины «Физическая культура»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Пенза, 2007. 24 с.
9. Бебенина Е.В. Методология применения рейтингов для изучения образовательного пространства: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2018. 518 с.
10. Бекшаев И.А., Дьячкова Т.В. К вопросу об использовании рейтинговой системы контроля знаний студентов в учебном процессе в педагогических вузах России: история, современное состояние и перспективы // Гуманитарные науки. 2019. № 1 (45). С. 26 – 35.
11. Болотов В.А., Мотова Г.Н., Наводнов В.Г. Глобальный агрегированный рейтинг вузов: российский след. // Высшее образование в России. 2021. № 3. С. 9 – 25.
12. Боровкова Г.С. Методы и алгоритмы управления образовательным учреждением высшего образования с помощью рейтинговой системы: автореф. дис. ... канд. тех. наук: 05.13.10. Липецк, 2019. 22 с.
13. Гривенная Е.Н. Мониторинг качества высшего профессионального образования в системе МВД России с использованием рейтинговых технологий: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Краснодар, 2015. 50 с.
14. Гриценко В.С., Попова К.А. Анализ стимулирования современных студентов гибким рабочим временем (на примере студентов факультета экономики и управления ВГСПУ) // Экономика и социум. 2015. № 4 (17). С. 231 – 233.
15. Зенкина С.В. Педагогические основы ориентации информационно-коммуникационной среды на новые образовательные результаты: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2007. 43 с.
16. Карминский А.М., Полозов А.А. Энциклопедия рейтингов. Экономика, общество, спорт. М.: Форум, 2016. 448 с. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/f9yrrgc3dd/76687068.pdf> (дата обращения: 23.10.2025).
17. Карпенко О.М., Бершадская М.Д. Высшее образование в странах мира: анализ данных образовательной статистики и глобальных рейтингов в сфере образования: монография. М.: Изд-во СГУ, 2009. 243 с.
18. Каспржак А.Г., Калашников С.П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 87 – 104.
19. Краюхин Г.А., Логинова Н.А. Рейтинг университета: методология сбалансированной оценки деятельности: монография. СПб.: СПбГИЭУ, 2012. 148 с.
20. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 117 с.
21. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Дело, 1996. 308 с.
22. Медведенко Н.В. Модульно-рейтинговый контроль и технология обучения студентов: монография. М.: Компания Спутник+, 2007. 177 с.

23. Московкин В.М., Чжан Хе. Математические методы многомерного анализа и прогнозирования показателей конкурентоспособности университетов в мировых рейтингах: монография. Белгород: Эпицентр, 2021. 267 с.

24. Мухаметзянова Ф.С. Технология модульного обучения. Модульно-рейтинговая система контроля: метод. пособие. Ульяновск: Ин-т повышения квалиф. и переподгот. работников образования при Ульян. гос. пед. ун-те им. И.Н. Ульянова (ИПК ПРО), 2001. 83 с.

25. О мерах по развитию образования: доклад министра образования и науки А. Фурсенко Правительству РФ. 22.09.2004 // Учительская газета. URL: <https://ug.ru/otstupat-nekuda-budem-proryvatsya-andrej-fursenko-ukazal-osnovnye-napravleniya-razvitiya-obrazovaniya/> (дата обращения: 20.11.2025).

26. О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки: Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 // Правовест аудит. URL: <https://base.garant.ru/70170946/> (дата обращения: 19.11.2025).

27. О проведении эксперимента по введению рейтинговой системы оценки успеваемости студентов вузов: Приказ Минобрнауки России № 2654 от 11.07.2002 г. // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901824607> (дата обращения: 25.12.2025).

28. О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации: Приказ № 40 Минобрнауки России от 15.02.2005 г. // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901925252> (дата обращения: 24.12.2025).

29. Полихина Н.А., Тростянская И.Б. Рейтинги университетов: тенденции развития, методология, изменения // Министерство образования и науки Российской Федерации. М: ФГАНУ «Социоцентр», 2018. 189 с.

30. Тряпицына А.П., Пискунова Е.В., Власова Е.З., Бордовский Г.А., Шубина Н.Л., Писарева С.А. Современные подходы к оценке качества подготовки выпускников педагогического вуза // Информационный бюллетень УМО по направлениям педагогического образования. 2005. № 1 (28). С. 55 – 59.

References

1. Altbach P., Salmi J. The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities. Washington: World Bank, 2011. 410 p.

2. Hazelkorn E. Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015. 304 p.

3. Marginson S. Markets in Education. Melbourne: Allen & Unwin, 1997. 332 p.

4. Avdeev E.A. Sociocultural Factors of the Transformation of the Value System of Russian Society in the Context of Globalization: Diss. ... Cand. of Philosophy: 09.00.11. Stavropol, 2017. 190 p.

5. Averkin V.N., Kaplunovich T.A., Osipov A.A. Ratings in the Sphere of Education as a Factor in Effective Management of Educational Policy Implementation. Ratings in Education: From One-Off Practices to Cultural Solutions: Collection of Materials. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 2014. 175 p.

6. Asmolov A.G. Strategy and Methodology of Sociocultural Modernization of Education. Problems of Modern Education. 2010. No. 4. P. 4 – 18.

7. Astakhova E.V. Activation of Independent Study Work of Students of a Technical University in Modular-Rating Training: Abstract of Cand. Sci. (Pedagogical Sciences) Dissertation: 13.00.08. Kemerovo, 2005. 22 p.

8. Barbashin V.V. Developing Students' Readiness for Self-Monitoring in Modular-Rating Learning: Using the Subject "Physical Education" as an Example: Abstract of Cand. Sci. (Ped.) Dissertation: 13.00.08. Penza, 2007. 24 p.

9. Bebenina E.V. Methodology for Using Ratings to Study the Educational Space: Doctor of Ped. Sci. (Ped.) Dissertation: 13.00.01. Moscow, 2018. 518 p.

10. Bekshaev I.A., Dyachkova T.V. On the Use of a Rating System for Monitoring Students' Knowledge in the Educational Process in Russian Pedagogical Universities: History, Current State, and Prospects. Humanitarian Sciences. 2019. No. 1 (45). P. 26 – 35.

11. Bolotov V.A., Motova G.N., Navodnov V.G. Global aggregated ranking of universities: the Russian trace. Higher education in Russia. 2021. No. 3. P. 9 – 25.

12. Borovkova G.S. Methods and algorithms for managing an educational institution of higher education using a rating system: Abstract of a PhD thesis: 05.13.10. Lipetsk, 2019. 22 p.

13. Grivennaya E.N. Monitoring the quality of higher professional education in the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia using rating technologies: Abstract of a Doctor of Pedagogical Sciences thesis: 13.00.08. Krasnodar, 2015. 50 p.

14. Gritsenko V.S., Popova K.A. Analysis of Incentives for Modern Students with Flexible Working Hours (Based on Students of the Faculty of Economics and Management of VSPU). *Economy and Society*. 2015. No. 4 (17). P. 231 – 233.
15. Zenkina S.V. Pedagogical Foundations of Orienting the Information and Communication Environment to New Educational Outcomes: Abstract of a Doctor of Pedagogical Sciences Dissertation: 13.00.02. Moscow, 2007. 43 p.
16. Karminsky A.M., Polozov A.A. Encyclopedia of Ratings. *Economy, Society, Sports*. Moscow: Forum, 2016. 448 p. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/f9yrrgc3dd/76687068.pdf> (accessed: 23.10.2025).
17. Karpenko O.M., Bershadskaya M.D. Higher Education in Countries of the World: Analysis of Educational Statistics and Global Rankings in Education: Monograph. Moscow: Saratov State University Publishing House, 2009. 243 p.
18. Kasprzhak A.G., Kalashnikov S.P. Priority of Educational Results as a Tool for Modernizing Teacher Training Programs. *Psychological Science and Education*. 2014. Vol. 19. No. 3. P. 87 – 104.
19. Krayukhin G.A., Loginova N.A. University Ranking: A Methodology for Balanced Performance Assessment: A Monograph. St. Petersburg: SPbGIUE, 2012. 148 p.
20. Kuzmina N.V. Professionalism of a Teacher and a Master of Industrial Training. Moscow: Vysshaya Shkola, 1990. 117 p.
21. Markova A.K. Psychology of Professionalism. Moscow: Delo, 1996. 308 p.
22. Medvedenko N.V. Modular Rating Control and Student Teaching Technology: A Monograph. Moscow: Sputnik+ Company, 2007. 177 p.
23. Moskovkin V.M., Zhang He. Mathematical Methods of Multivariate Analysis and Forecasting of University Competitiveness Indicators in World Rankings: Monograph. Belgorod: Epicenter, 2021. 267 p.
24. Mukhametzyanova F.S. Modular Learning Technology. Modular-Rating Control System: Methodological Manual. Ulyanovsk: Institute for Advanced Training and Retraining of Education Workers at Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov (IPK PRO), 2001. 83 p.
25. On Measures for the Development of Education: Report of the Minister of Education and Science A. Fursenko to the Government of the Russian Federation. September 22, 2004. *Uchitelskaya Gazeta*. URL: <https://ug.ru/otstupat-nekuda-budem-proryvatsya-andrej-fursenko-ukazal-osnovnye-napravleniya-razvitiya-obrazovaniya/> (accessed: 20.11.2025).
26. On measures to implement state policy in the field of education and science: Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2012 No. 599. *Pravovest audit*. URL: <https://base.garant.ru/70170946/> (accessed: 19.11.2025).
27. On conducting an experiment to introduce a rating system for assessing the academic performance of university students: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 2654 of 11.07.2002. Electronic fund of legal and regulatory-technical documents. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901824607> (accessed: 25.12.2025).
28. On the implementation of the provisions of the Bologna Declaration in the system of higher professional education of the Russian Federation: Order No. 40 of the Ministry of Education and Science of Russia of 15.02.2005. Electronic fund of legal and regulatory-technical documents. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901925252> (accessed: 24.12.2025).
29. Polikhina N.A., Trostyanskaya I.B. University rankings: development trends, methodology, changes. Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Moscow: Federal State Autonomous Institution "Sociocenter", 2018. 189 p.
30. Tryapitsyna A.P., Piskunova E.V., Vlasova E.Z., Bordovsky G.A., Shubina N.L., Pisareva S.A. Modern approaches to assessing the quality of training of graduates of a pedagogical university. Information bulletin of the UMO in the areas of pedagogical education. 2005. No. 1 (28). P. 55 – 59.

Информация об авторах

Зиновьев П.И., преподаватель кафедры иностранных языков для специальных целей, ОмГУ им. Достоевского, p.sinovjew@mail.ru



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / *Original article*

Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

УДК 377.5

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-129-137

Интеграция теории и практики в дизайн-образовании: методика проведения кейс-занятия «Код эпохи»

¹ Исмаилов Г.М.,

¹ Ефремова-Шершукова Н.А.,

¹ Мирошниченко Е.Е.,

¹ Сомова М.А.,

¹ Прокопчук Т.Ю.,

¹ Томский государственный педагогический университет

Аннотация: в статье рассматривается проблема преодоления разрыва между теоретической подготовкой и проектной деятельностью студентов, обучающихся по направлению «Дизайн» в системе среднего профессионального образования. Представлен опыт апробации авторского кейс-занятия «Код эпохи», разработанного в рамках дисциплины «История изобразительного искусства». Цель исследования – обоснование и методическая разработка данного занятия, направленного на развитие визуальной насмотренности, эмоционального восприятия и систематизацию знаний студентов, а также описание его интеграции в образовательный процесс колледжа. Производится анализ существующих подходов к преподаванию историко-художественных дисциплин. В ходе экспериментальной работы с применением методов авторского анкетирования и критериальной экспертной оценки выявлены типичные проблемы студентов, такие как фрагментарность знаний и оперирование общими понятиями, а также доказана эффективность предложенного подхода для преодоления разрыва между теоретической подготовкой и проектной деятельностью. Составлена авторская методика кейс-занятия, интегрирующая проблемное обучение, кейс-технологии и визуально-аналитический подход. Предложен оригинальный дидактический инструментарий, включающий поэтапную структуру занятия, комплекс диагностических методик (авторская анкета, критериальная оценка, метод фокус-групп) и типологию типичных ошибок студентов, что позволяет не только сформировать целостное профессиональное мышление, но и осуществлять педагогическую рефлексию качества преподавания историко-художественных дисциплин. Экспериментально доказано, что предложенный подход трансформирует пассивное усвоение информации в активный процесс создания личностно значимого знания через механизмы интеллектуального «перевода» и творческой интерпретации культурных кодов. В результате исследования установлено, что разработанное кейс-занятие способствует формированию целостного профессионального мышления, развитию навыков критического визуального анализа и метакогнитивных компетенций, позволяя студентам переосмыслить историю изобразительного искусства как динамичный ресурс для решения актуальных творческих задач.

Ключевые слова: кейс-занятие, история изобразительного искусства, дизайн-образование, среднее профессиональное образование, интеграция знаний, интеграция знаний, проблемное обучение

Для цитирования: Исмаилов Г.М., Ефремова-Шершукова Н.А., Мирошниченко Е.Е., Сомова М.А., Прокопчук Т.Ю. Интеграция теории и практики в дизайн-образовании: методика проведения кейс-занятия «Код эпохи» // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 129 – 137. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-129-137

Поступила в редакцию: 15 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 16 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

Integration of theory and practice in design education: methodology of the case study "Code of the Epoch"

¹ Ismailov G.M.,
¹ Efremova-Shershukova N.A.,
¹ Miroshnichenko E.E.,
¹ Somova M.A.,
¹ Prokopchuk T.Yu.,
¹ Tomsk State Pedagogical University

Abstract: the article discusses the problem of bridging the gap between theoretical training and project activities of students studying in the field of Design in the secondary vocational education system. The article presents the experience of testing the author's case study "Code of the Epoch", developed within the framework of the discipline "History of Fine Arts". The purpose of the study is to substantiate and methodologically develop this lesson aimed at developing visual awareness, emotional perception and systematization of students' knowledge, as well as describing its integration into the educational process of the college. The analysis of existing approaches to teaching historical and artistic disciplines is carried out. In the course of experimental work using the methods of author's questionnaire and criterion-based expert assessment, typical problems of students, such as fragmented knowledge and using general concepts, were identified, and the effectiveness of the proposed approach to bridge the gap between theoretical training and project activities was proved. The author's case study methodology has been compiled, integrating problem-based learning, case technology, and a visual analytical approach. An original didactic toolkit is proposed, including a step-by-step lesson structure, a set of diagnostic techniques (author's questionnaire, criterion assessment, focus group method) and a typology of typical student mistakes, which allows not only to form holistic professional thinking, but also to carry out pedagogical reflection on the quality of teaching historical and artistic disciplines. It has been experimentally proved that the proposed approach transforms passive assimilation of information into an active process of creating personally significant knowledge through the mechanisms of intellectual "translation" and creative interpretation of cultural codes. As a result of the research, it was found that the developed case study contributes to the formation of holistic professional thinking, the development of critical visual analysis skills and metacognitive competencies, allowing students to rethink the history of fine art as a dynamic resource for solving urgent creative tasks.

Keywords: case studies, history of fine arts, design education, secondary vocational education, knowledge integration, knowledge integration, problem-based learning

For citation: Ismailov G.M., Efremova-Shershukova N.A., Miroshnichenko E.E., Somova M.A., Prokopchuk T.Yu. Integration of theory and practice in design education: methodology of the case study "Code of the Epoch". Pedagogical Education. 2026. 7 (6). P. 129 – 137. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-129-137

The article was submitted: February 15, 2026; Approved after reviewing: March 16, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

В системе среднего профессионального образования, особенно когда речь идет о творческих специальностях, сегодня все острее ощущается разрыв между фундаментальной теорией и живой проектной практикой. Студенты-дизайнеры, осваивая «Историю изобразительного искусства», нередко теряются перед необходимостью не просто запомнить материал, а по-настоящему проанализировать и интерпретировать художественные явления разных эпох. Отсюда – формальное усвоение знаний: культурное наследие так и не становится для них работающим инструментом, ресурсом, который можно осмысленно применить в собственных творческих задачах. А значит, необходимы новые методики, способные соединить теорию с практико-ориентированным подходом.

В этой статье мы ставим перед собой цель: обосновать и предложить методическую разработку кейс-занятия «Код эпохи». Оно задумывалось как инструмент для развития визуальной насмотренности, эмоционального восприятия и, что важно, систематизации знаний. Для будущего дизайнера ключевым становится умение самостоятельно «считывать» культурные коды и творчески переосмысливать их в своих проектах. Требования к визуальной культуре специалиста сегодня постоянно растут, и без способности осмысленно работать с историко-художественным контекстом профессиональное становление вряд ли возможно.

Материалы и методы исследований

При подготовке работы мы опирались на несколько групп источников. Прежде всего это труды по проблемному обучению [7], а также исследования, где рассматриваются теоретические основания кейс-технологии [1, 8, 10] – последних сегодня немало, но для нас важны были те, где акцент сделан именно на образовательную эффективность этого метода [5]. Отдельно стоит выделить работы, связанные с визуально-аналитическим подходом в изучении искусства [4]: они во многом задали угол зрения на материал.

В качестве методологической основы выступили исследования по интеграции знаний в профессиональном образовании [6, 12], они послужили основой для поэтапного выстраивания логики занятия. Также были исследованы материалы международных конференций по дизайну и дизайн-образованию [2], в них можно обнаружить авторские практические кейсы. Завершают этот перечень классические работы по методике преподавания изобразительного искусства [9], а также исследования, посвященные методу фокус-групп [3], который был использован в ходе апробации.

Для проведения экспериментального исследования и оценки эффективности разработанной методики в статье применяются следующие методы: метод фокус-групп (для сбора качественных данных о процессе коллективного поиска решений и эмоциональных реакциях студентов), авторское анкетирование «Восприятие историко-художественного контекста» (для диагностики способности обучающихся анализировать визуальные коды исторической эпохи), критериальная экспертная оценка проектных работ (для объективации результатов проектной деятельности по направлениям глубины анализа, оригинальности интерпретации и целостности концепции), а также метод типологизации и систематизации типичных ошибок студентов (для выявления закономерных проблем в освоении историко-художественного материала).

Результаты и обсуждения

В процессе освоения дисциплины «История изобразительного искусства» обучающиеся сталкиваются с трудностями при изучении и анализе различных исторических эпох. Что ведёт к затруднениям в работе с практическими заданиями на занятии. Программа дисциплины нацелена на формирование компетенций, связанных с анализом визуальной информации, работой с источниками и генерацией идей. Однако ключевая задача – интеграция фундаментальных гуманитарных знаний в практическую плоскость дизайн-проектирования – остается методически необеспеченной.

Структура занятия предполагает сегментирование материала и включение разнообразных игровых элементов. Такой подход способствует трансформации роли студента: из пассивного слушателя в активного исследователя и проектировщика. В результате история искусства перестает восприниматься как свод отвлеченных фактов и начинает выступать в качестве источника актуальных визуальных решений и смысловых кодов для собственной творческой деятельности.

В научно-педагогической литературе конкретных разработок, которые позволили бы реализовать такую интеграцию в условиях ограниченного учебного времени (а в учреждениях СПО это всегда жесткая рамка), на сегодняшний день не так много. Встречаются подходы, связанные со структурно-логическим проектированием, интегрированными занятиями, мониторингом эффективности, но они, как правило, описывают общие принципы, а не готовые к внедрению инструменты [1, 2]. Отсюда – необходимость создавать и апробировать такие формы работы, которые позволяют студенту не просто запомнить факты, а научиться работать с культурно-историческим наследием как с источником визуальных решений и смысловых кодов для собственных проектов.

При разработке занятия «Код эпохи» мы использовали визуально-аналитический метод изучения искусства. Это позволило сместить акцент: вместо пассивного усвоения информации – активная работа с материалом.

Определенную сложность при реализации предлагаемого подхода представляет многообразие методов и методик, доступных современному педагогу. Преподаватели, не имеющие достаточного опыта организации занятий с применением значительного объема наглядных материалов и визуальных примеров, нередко испытывают затруднения в ходе урока. В частности, им сложно доступно объяснить студентам, каким образом и в каких конкретных профессиональных ситуациях могут быть применены полученные в процессе такого занятия знания и навыки.

Корень данной проблемы, на наш взгляд, кроется в том, что существующие методические рекомендации в составе рабочих программ являются недостаточно полными и вариативными. В действующей практике рабочие программы дисциплин для преподавателей содержат, как правило, перечень тем, подлежащих изучению, календарные сроки (количество часов, отведенное на каждую тему) и критерии оценивания знаний. Однако представленные в них методические рекомендации зачастую носят общий характер и не отражают

всего разнообразия возможных форм и приемов работы. Отсутствие вариативных сценариев занятий, описаний интерактивных методов и способов интеграции теоретического материала с практико-ориентированными заданиями существенно затрудняет для педагога возможность выйти за рамки традиционного объяснительно-иллюстративного обучения и эффективно реализовать потенциал активных методик [4].

Педагоги системы СПО нередко сталкиваются с проблемой поверхностного освоения студентами историко-художественного материала. Следствием этого становится неспособность обучающихся аргументированно обращаться к наследию прошлого в собственных проектах: их работы ограничиваются копированием простых форм и внешних стилизаций без проникновения в суть художественных явлений.

В качестве одного из путей решения данной проблемы в педагогической литературе предлагается подход, основанный на принципах интеграции и проектного обучения. Как показывает опыт Черниковой Т.А., реализация такого подхода на дисциплинах «История изобразительных искусств» и «История дизайна» в колледже позволяет совместить теоретическую подготовку с моделированием ситуаций, приближенных к будущей профессиональной деятельности дизайнера [12]. Внедрение элементов метода проектов, в частности, выполнение студентами творческих проектов (таких как «Образ эпохи Возрождения» или «Принципы формообразования Баухауз и ВХУТЕМАС в современном интерьере»), способствует не только развитию общих и профессиональных компетенций, но и формированию устойчивой мотивации к обучению, позволяя студентам реализоваться творчески и аргументировать свой выбор. Данный подход переосмысливает роль истории искусства, предлагая рассматривать её не как пассивную теоретическую дисциплину, а как действенный инструмент для развития дизайнерского мышления. Однако реализация этого подхода сталкивается с распространенным стереотипом восприятия. Студент, успешно справляющийся с традиционными теоретическими заданиями (ответы на вопросы, тесты, заучивание дат и имен), часто полагает задачу выполненной и в дальнейшем не апеллирует ей в последующем. Когда же ему предлагается проектное задание, основанное на том же теоретическом материале, он оказывается неспособен выйти за рамки прямого цитирования, при этом продолжая утверждать, что тему «знает». Таким образом, обучение строится на механическом запоминании, а не на осмыслении, интерпретации и творческой трансформации информации [1, 10, 11].

Для преодоления данной ситуации необходимо целенаправленно развивать у студентов аналитические способности в области стиля, повышать их учебную мотивацию посредством творческих заданий и формировать активное отношение к проектной деятельности, в которой история выступает не как свод ограничений, а как источник уникальных идей и визуальных решений. Сформулированные выводы легли в основу разработки кейс-занятия «Код эпохи».

Данное занятие предлагается интегрировать в образовательный процесс как в рамках дисциплины «История изобразительного искусства», так и в формате междисциплинарного модуля на стыке теории и практики. Для его успешного проведения требуются не только знания истории искусства, но и базовые навыки графического дизайна, композиции, а также умение работать с проектной концепцией. Содержательная суть занятия строится на тесном взаимодействии теоретического знания и проектной практики, реализуя таким образом ключевые идеи проблемного обучения [7].

Структура занятия, реализуемого в формате комбинированного интерактива, выстроена как последовательность следующих ключевых этапов.

1. Деление участников занятия на команды.
2. Получение раздаточного материала.
3. Активизация и проблематизация через игру («Диагноз эпохи»).
4. Интерактивное погружение и верификация («Поток эпох»).
5. Глубинный анализ и творческая реинтерпретация («Расшифровка арт-объекта»).
6. Презентация и рефлексия («Галерея»).

Наибольшая эффективность занятия достигается при его проведении на заключительном этапе освоения дисциплины. Это позволяет студентам закрепить изученный материал перед сессией, а преподавателю – выявить возможные недочеты в собственной методике преподавания: провести рефлексию по вопросам полноты и доступности изложения тем, а также корректности усвоения студентами понятийного аппарата и стилевых особенностей. Длительность занятия не является жестко фиксированной и может адаптироваться под условия учебного процесса. Проведение кейса возможно в формате одного или двух сдвоенных занятий (2–4 академических часа).

Ход кейс-занятия «Код эпохи»

I этап. Инструкция: студенты тянут жребий и делятся на команды, после чего получают кейс с заданием и выполняют задания, которые там расположены.

Студенты вытягивают номера от 1 до 5 и находят свою команду.

Методические рекомендации:

1. Время для формирования команд лучше всего ограничить, от 5 до 7 минут.

II этап. Мотивация и активизация знаний. «Диагноз эпохи»

Практическая командная разминка: «Ваша команда – художественный совет, который получит на рассмотрение определённую эпоху:

1. Искусство Древнего мира и Античности.
2. Средневековое искусство.
3. Искусство Возрождения и Барокко.
4. Искусство Нового времени (XVIII – XIX вв.).
5. Искусство XX века – Авангард.

Каждая команда по очереди подходит к преподавателю и вытягивает карточку с названием одной из 5 эпох. Дайте емкую характеристику для выбранной вами исторической эпохи, заполняя приложенную таблицу с заданием».

Задание:

Придумать и записать:

- 3 ключевых слова-эмоции, характеризующих искусство этой эпохи (напр., для Средневековья: «трепет», «отрешенность», «символизм»);
- 1 метафору («Искусство Средневековья – это витражное окно в вечность»);
- Быстрая презентация результатов.

Методические рекомендации:

1. Строго ограничьте время на выполнение задания 5-7 минутами.
2. Все высказанные командой ключевые слова и метафоры фиксируйте на общей доске или экране, создавая «облако гипотез».
3. Презентацию результатов от каждой команды регламентируйте 60 секундами и избегайте оценочных суждений.

Этап 2. Интерактивное повторение. Лекция-диалог «Поток эпох»

Инструкция: После того как ответы были разобраны, просмотрите визуальный ряд по каждой из эпох.

Методические рекомендации:

1. Жёстко ограничьте время ответа и визуальный ряд.

III этап. Основная командная работа. Кейс «Расшифровка арт-объекта»

Задание № 1: Исследование «Ваша эпоха»

Раздайте каждой команде их «Секретный конверт» [2].

Инструкция: каждая команда получает «Секретный конверт» подготовленный для работы в группах.

Инструкция-алгоритм внутри:

Шаг 1. Эмоциональная карта.

Индивидуально, каждый студент на стикере рисует абстрактный символ (цвет, форма), отражающий первую эмоцию от увиденного произведения. Стикеры клеятся вокруг репродукции.

Шаг 2. Детективный анализ.

Ответить на вопросы:

- Какая главная идея или чувство здесь выражены?
- Кто потенциальный «заказчик»? (Бог, государство, аристократ, буржуа, сам художник?)
- Какова роль художника в эту эпоху? (Ремесленник, слуга, гений, философ, бунтарь?)
- Как вы считаете, что было до этой сцены на картине и что после. Можете дать смешное предположение.

Шаг 3. Создание «кода эпохи».

На бумаге А4 команда создает коллаж-шифр, используя вырезки, рисунки, надписи, находящиеся в конверте или нарисованные самостоятельно.

Методические рекомендации:

1. Жёстко контролируйте время.

Задание № 2: «Чужая эпоха»

Инструкция: Команды передают свои неподписанные коллажи команде справа от себя по кругу.

Задача для команд:

1. Проанализировать чужой коллаж.
 2. Определить, какую эпоху здесь зашифровали?
- IV этап. Презентация и рефлексия.

Инструкция: *Все коллажи вывешиваются на стены, а представители от команд проводят экспресс-презентацию по кругу.*

Финальный диалог и рефлексия.

Ниже (табл. 1) предоставлены типичные варианты решений, проблемы и причины их ограниченной эффективности.

Проведенный на финальном этапе занятия рефлексивный диалог, а также анализ типовых решений, представленный в таблице 1, позволяют сделать вывод о том, что ошибки, допускаемые студентами, носят не случайный, а закономерный характер. Их источник кроется не столько в незнании конкретных фактов, сколько в отсутствии сформированной целостной картины развития искусства, в неумении связать абстрактные теоретические концепции с конкретными проявлениями историко-художественного контекста. Обучающиеся зачастую оперируют общими, универсальными штампами («бунт», «симфония»), которые не позволяют дифференцировать одну эпоху от другой и выявить ее уникальный визуальный код.

Таблица 1

Наиболее часто встречающиеся варианты решений, проблемы и причины их ограниченной эффективности.

Table 1

The most common solutions, problems, and reasons for their limited effectiveness.

Тип задания	Суть предложенного студентами решения	Проблема и причина ограниченной эффективности
Диагноз эпохи	Эпоха для анализа: искусство Нового времени (XVIII-XIX) 1) Ключевые эмоции: - задумчивость; - умиротворение; - восхищение; 2) Искусство эпохи – это творческая симфония.	Проблема: Слишком общая и универсальная характеристика, не отражающая уникальный «художественный код» эпохи. Причина: Эмоции «задумчивость» и «восхищение» и метафора «симфония» применимы к Высокому Возрождению или Барокко.
Ваша эпоха	1) Искусство здесь выступает инструментом пересмотра традиций: веками наработанные нормы предлагается разрушать, чтобы сформулировать новые правила. А несовершенство жизни в этом контексте оборачивается вызовом, провоцирующим самопознание. 2) Заказчик эпохи: Буржуа/Новый богач 1) Роль художника: Гений одиночка, Бунтарь/Экспериментатор; 2) Контекст и история (что по вашему мнению происходило ДО изображённой сцены? Что случилось ПОСЛЕ?). ДО: Внутренний бунт против канонов. ПОСЛЕ: Ощущение свободы и открытие новых горизонтов творчества.	Проблема: Анализ остаётся на уровне абстрактных тезисов, не переходя к конкретному анализу произведений или исторического контекста. Причина: Формулировки («разрушение традиций», «бунт») верны для многих авангардных течений, но не подкреплены примерами. Не указано, какие именно традиции ломались, как это проявлялось в технике или сюжетах, какие конкретно «новые правила» устанавливались. Без этого ответ теряет научную ценность.
Поток эпох	Перечень изображений в презентации: 1) Бизоны пещера Альтамира; 2) Дорифор (Копьеносец) скульптура; 3) Ника Самофракийская; 4) Пирамиды Гизы; 5) Готическая роза; 6) Мона Лиза; 7) Свобода на баррикадах; 8) Впечатление. Восходящее солнце; 9) Чёрный квадрат Малевича.	Проблема: Риск превращения аналитической работы студентов в пассивное восприятие уже знакомого материала. Причина: Без активной рефлексивной связи (вопросов «почему именно эти произведения?», «что их связывает?», «как они показывают смену эпох?») со стороны преподавателя студенты не проводят собственный анализ. Они лишь узнают изображения, вместо того чтобы осмысливать логику их последовательности и развитие искусства.

Продолжение таблицы 1

Continuation of Table 1

Чужая эпоха	1) Исследование коллажа - упрощённость; - символизм/каноничность; - статичность. 2) Вердикт группы Искусство Древнего мира и античности – поскольку на коллаже присутствуют характерные для него египетские каноны (изображение человека в фас и профиль), а также символы, относящиеся к первобытному абстрактному искусству)	Проблема: Широкий временной диапазон («Древний мир и античность») затрудняет точную периодизацию и систематизацию знаний. Причина: Смешение признаков разных эпох (первобытное искусство и каноничное египетское) в одной категории мешает выявить ключевые отличительные черты каждого периода. Это не позволяет студентам чётко понять хронологию и эволюцию художественных принципов (например, переход от магического символизма к государственно-религиозному канону).
-------------	---	--

Таким образом, ключевая педагогическая задача, решению которой способствует предложенный кейс, заключается в преодолении фрагментарности знаний. Сама логика занятия вынуждает студентов совершить ряд последовательных интеллектуальных действий, связанных с переводом информации из одного формата в другой:

- перевод интуитивной гипотезы («эпоха – это симфония») в систему визуальных аргументов («торжественность линий скульптуры»);
- перевод теоретических понятий («канон», «индивидуализм») на практический язык символов, используемых при создании коллажа;
- перевод собственного художественного «кода» на язык, доступный для понимания другими, и, как следствие, обратная операция – дешифровка «послания», созданного другой командой.

Выводы

Проведенное исследование и апробация кейс-занятия «Код эпохи» позволяют сделать следующие выводы о его педагогическом потенциале и практической значимости.

Разработанное занятие обеспечивает реализацию ключевых дидактических принципов: оно выстраивает последовательность аналитических и творческих задач в логике проблемного обучения, требует от студентов самостоятельного поиска решений и тем самым осуществляет переход от пассивного усвоения исторических фактов к их активному проектному применению.

В рамках одного занятия удастся соединить теоретическое знание (историю искусства) и практический навык (дизайн-мышление), которые в традиционном обучении часто существуют параллельно. Плюс добавляются процедуры презентации и коллективного обсуждения – через них как раз и формируются навыки профессиональной коммуникации.

На наш взгляд, кейс-занятие «Код эпохи» показало себя достаточно эффективным инструментом именно для решения тех проблем, которые характерны для подготовки дизайнеров в колледжах. Это, во-первых, разрыв между содержанием гуманитарных дисциплин и проектной практикой. Во-вторых, формальное отношение к истории искусства как к чисто теоретическому предмету, который с реальными творческими задачами никак не связан. И в-третьих – неумение студентов аргументированно использовать культурно-исторический контекст в качестве источника идей для современного дизайна.

Предложенный формат, как показала апробация, позволяет формировать целостное профессиональное мышление и навыки критического визуального анализа. Интересно, что в процессе выполнения заданий студенты последовательно оказываются в разных ролях – исследователя, детектива, проектировщика. За счет этого история изобразительного искусства начинает восприниматься иначе: не как статичный набор фактов, а как живой, динамичный ресурс, который требует активной интерпретации, если ты собираешься использовать его для решения своих творческих задач.

Структура занятия выстроена поэтапно: от эмоциональной гипотезы («Диагноз эпохи») через верификацию знания («Поток эпох») к более глубокой расшифровке («Ваша эпоха») и затем к творческому ответу («Чужая эпоха»). Такой маршрут постепенно формирует у студентов компетенции по распознаванию куль-

турных кодов и работе с ними. А интерактивный формат – с элементами ролевого моделирования и публичными презентациями – развивает навыки коммуникации, умение работать в группе и аргументированно отстаивать свою позицию.

Конечно, чтобы этот подход давал устойчивый результат и органично встраивался в учебный процесс, требуется гибкая адаптация. Сложность кейса и визуальный материал должны соответствовать уровню подготовки конкретной группы, плюс необходима методическая поддержка для преподавателей, которые только начинают осваивать такую форму работы.

Таким образом, кейс-занятие «Код эпохи» можно рассматривать как один из способов обновления содержания профессиональной подготовки в системе СПО, позволяющий сделать ее более практико-ориентированной и лично значимой для студентов. Представленный в статье опыт, вероятно, будет полезен педагогам, стремящимся преодолеть разрыв между историко-теоретическими и проектно-творческими дисциплинами. Сама методика при осмысленном применении помогает студентам воспринимать культурное наследие не как отдаленный пласт знаний, а как живой источник идей и основу профессионального мастерства – то, что позволяет в дальнейшем свободно читать визуальные коды и создавать собственные решения.

В качестве перспектив дальнейшей работы можно выделить несколько направлений. Это разработка вариативных модификаций кейс-занятия для различных специализаций в дизайн-образовании, создание комплекса диагностических материалов для мониторинга сформированности профессиональных компетенций, а также адаптация предложенной методики для других дисциплин – как историко-художественных, так и проектно-творческих – в системе среднего и высшего профессионального образования.

Список источников

1. Абилина А.С. Кейс-технология как один из инновационных методов в образовании // Научная мысль. 2019. № 3 (25). С. 50 – 52.
2. Актуальные проблемы дизайна и дизайн-образования: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 15–16 апр. 2020 г. В 2 ч. Ч. 2 / Белорус. гос. ун-т; редкол.: О.А. Воробьева [и др.]. Минск: БГУ, 2020. 270 с.
3. Белановский С.А. Метод фокус-групп. М.: Магистр, 1996. 272 с.
4. Борисова А.Г. Историко-художественное знание в дисциплинах культурологического профиля: к вопросу об интеграции гуманитарного образования // Современное искусство в контексте глобализации: наука, образование, художественный рынок: материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 3 февраля 2012 г. / Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов. СПб.: Изд-во СПбГУП, 2012. С. 203 – 205.
5. Екимова В.И. Кейс-метод в высшей школе: проблемы применения и оценки эффективности // Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3. № 1. С. 86 – 97.
6. Махмутов А.М. Методологические вопросы системного подхода в свете интеграции науки: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01. М., 1983. 129 с.
7. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. 368 с.
8. Нестерова Н.В. Case-study как метод активного обучения // Актуальная педагогика. 2017. № 4 (17). С. 106 – 108.
9. Сокольникова Н.М. Методика преподавания изобразительного искусства: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2012. 256 с.
10. Сычева Д.В., Хотулёва О.В., Зыков И.Е. Структура кейс-технологии и ее преимущества как метода обучения в современной школе // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-3. С. 174 – 178.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 54.02.01 Дизайн (по отраслям): утв. Приказом Минобрнауки России от 27.10.2014 № 1391 (ред. от 13.07.2021).
12. Черникова Т.А. Опыт разработки системы преподавания дисциплин «История изобразительных искусств» и «История дизайна» в колледже // Среднее профессиональное образование. 2018. № 8. С. 18 – 22.

References

1. Abildina A.S. Case technology as one of the innovative methods in education. Scientific Thought. 2019. No. 3 (25). P. 50 – 52.
2. Actual problems of design and design education: Proc. of the IV Int. Res. and Pract. Conf., Minsk, April 15–16, 2020. In 2 parts. Part 2. Belarusian State University; editorial board: O.A. Vorobyova [et al.]. Minsk: BSU, 2020. 270 p.
3. Belanovsky S.A. Focus group method. Moscow: Magistr, 1996. 272 p.
4. Borisova A.G. Historical and artistic knowledge in cultural studies disciplines: towards the integration of humanities education. Contemporary art in the context of globalization: science, education, art market: proceedings of the 5th All-Russian scientific and practical conference. St. Petersburg, February 3, 2012. St. Petersburg Humanitarian University of Trade Unions. St. Petersburg: Publishing house of St. Petersburg State University of the Humanities, 2012. P. 203 – 205.
5. Ekimova V.I. Case method in higher education: problems of application and effectiveness evaluation. Modern foreign psychology. 2014. Vol. 3. No. 1. P. 86 – 97.
6. Makhmutov A.M. Methodological issues of the systems approach in light of the integration of science: diss. ... Cand. of Philosophy: 09.00.01. Moscow, 1983. 129 p.
7. Makhmutov M.I. Problem-Based Learning: Basic Theoretical Issues. Moscow: Pedagogy, 1975. 368 p.
8. Nesterova N.V. Case-study as a Method of Active Learning. Actual Pedagogy. 2017. No. 4 (17). P. 106 – 108.
9. Sokolnikova N.M. Methods of Teaching Fine Arts: a textbook for students of higher education institutions. 5th ed., revised and enlarged. Moscow: Academy, 2012. 256 p.
10. Sycheva D.V., Khotuleva O.V., Zykov I.E. The Structure of Case-Study Technology and Its Advantages as a Teaching Method in a Modern School. Problems of Modern Pedagogical Education. 2021. No. 71-3. P. 174 – 178.
11. Federal State Educational Standard of Secondary Vocational Education in Specialty 54.02.01 Design (by Industry): approved by Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated October 27, 2014, No. 1391 (as amended on July 13, 2021).
12. Chernikova T.A. Experience in Developing a System for Teaching the Disciplines "History of Fine Arts" and "History of Design" in College. Secondary Vocational Education. 2018. No. 8. P. 18 – 22.

Информация об авторах

Исмаилов Г.М., кандидат технических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»

Ефремова-Шершукова Н.А., кандидат исторических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»

Мирошниченко Е.Е., ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»

Сомова М.А., ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»

Прокопчук Т.Ю., ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»

© Исмаилов Г.М., Ефремова-Шершукова Н.А., Мирошниченко Е.Е., Сомова М.А., Прокопчук Т.Ю., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

УДК 378.14

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-138-143

Педагогический потенциал цифрового речевого общения в развитии иноязычной компетенции студентов неязыковых специальностей

¹Кабанова О.В.,

¹Бочкарева Т.С.,

¹Оренбургский государственный университет имени В.А. Бондаренко

Аннотация: статья посвящена теоретическому обоснованию педагогического потенциала цифрового речевого общения как средства развития иноязычной компетенции студентов неязыковых специальностей. Актуальность исследования обусловлена необходимостью подготовки специалистов, способных к эффективной профессиональной коммуникации в поликультурной и цифровой среде. Для будущих инженеров, экономистов и IT-специалистов владение иностранным языком становится инструментом решения профессиональных задач, однако традиционные методики обучения не всегда успевают за стремительным развитием форм коммуникации. Теоретико-методологическую основу работы составили труды М.М. Бахтина, А.Ф. Лосева, А.А. Леонтьева, А.Н. Ксенофоновой, Г.М. Кучинского, посвященные проблемам речевого общения и диалогического взаимодействия. В статье применяется комплекс теоретических методов: анализ литературы, системный анализ структуры речевого общения, сравнительно-сопоставительный анализ традиционных и цифровых форм речевого взаимодействия. Рассматривается трансформация компонентов речевого общения (целеполагания, мотивации, содержания, предметных действий, умений, результата) в условиях цифровой образовательной среды. Выявлено, что цифровое речевое общение характеризуется опосредованностью, асинхронностью, гибридизацией устной и письменной речи, креолизированностью текстов, появлением новых форм обратной связи. Обосновано, что педагогический потенциал цифрового речевого общения реализуется через моделирование аутентичных профессиональных ситуаций, доступ к реальным иноязычным сообществам, интегративное развитие всех компонентов иноязычной компетенции, формирование умений цифрового этикета и работы с гипертекстом. Предложены методические пути реализации данного потенциала в поэтапном обучении студентов неязыковых специальностей. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой критериев оценки эффективности использования цифрового речевого общения и созданием соответствующих учебно-методических комплексов.

Ключевые слова: педагогический потенциал, цифровое речевое общение, иноязычная компетенция

Для цитирования: Кабанова О.В., Бочкарева Т.С. Педагогический потенциал цифрового речевого общения в развитии иноязычной компетенции студентов неязыковых специальностей // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 138 – 143. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-138-143

Поступила в редакцию: 15 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 17 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

Pedagogical potential of digital verbal communication in developing foreign language competence of students of non-linguistic specialties

¹Kabanova O.V.,

¹Bochkareva T.S.,

¹Orenburg State University named after V.A. Bondarenko

Abstract: the article is devoted to the theoretical substantiation of the pedagogical potential of digital verbal communication as a means of developing foreign language competence of students of non-linguistic specialties.

The relevance of the research is determined by the need to train specialists capable of effective professional communication in a multicultural and digital environment. For future engineers, economists, and IT specialists, mastering a foreign language becomes a tool for solving professional tasks, yet traditional teaching methods do not always keep pace with the rapid development of communication forms. The theoretical and methodological basis of the work comprises the works of M.M. Bakhtin, A.F. Losev, A.A. Leontiev, A.N. Ksenofontova, and G.M. Kuchinskiy devoted to the issues of verbal communication and dialogic interaction. The article employs a complex of theoretical methods: literature analysis, systemic analysis of the verbal communication structure, and comparative analysis of traditional and digital forms of verbal interaction. The transformation of verbal communication components (goal-setting, motivation, content, subject-specific actions, skills, and result) in the context of the digital educational environment is examined. It is revealed that digital verbal communication is characterized by mediation, asynchronicity, hybridization of oral and written speech, creolization of texts, and the emergence of new forms of feedback. It is substantiated that the pedagogical potential of digital verbal communication is realized through modeling authentic professional situations, access to real foreign language communities, integrative development of all components of foreign language competence, and the formation of digital etiquette skills and hypertext work skills. Methodological ways to implement this potential in the stage-by-stage training of students of non-linguistic specialties are proposed. Prospects for further research are associated with the development of criteria for assessing the effectiveness of using digital verbal communication and the creation of corresponding educational and methodological complexes.

Keywords: pedagogical potential, digital verbal communication, foreign language competence

For citation: Kabanova O.V., Bochkareva T.S. Pedagogical potential of digital verbal communication in developing foreign language competence of students of non-linguistic specialties. *Pedagogical Education*. 2026. 7 (6). P. 138 – 143. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-138-143

The article was submitted: February 15, 2026; Approved after reviewing: March 17, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Современная парадигма высшего образования ориентирована на подготовку специалиста, способного к эффективной профессиональной коммуникации в поликультурном и цифровом мире. Для студентов неязыковых специальностей (будущих инженеров, экономистов, IT-специалистов) владение иностранным языком становится не просто академическим требованием, а инструментом решения профессиональных задач: участия в международных проектах, переписки с зарубежными коллегами, работы с иноязычными информационными ресурсами. Однако традиционные методики обучения иностранному языку часто не успевают за стремительным развитием форм коммуникации. В теоретических источниках речевое общение характеризуется как сложное системное образование, включающее целевой, мотивационный, содержательный и операциональный компоненты [9]. В цифровой среде эти компоненты претерпевают существенные изменения, что открывает новые возможности для обучения. Цель данной статьи – выявить и теоретически обосновать педагогический потенциал цифрового речевого общения как средства развития иноязычной компетенции студентов неязыковых специальностей.

Материалы и методы исследований

Теоретико-методологическую основу исследования составили фундаментальные труды в области философии, психологии, педагогики и лингвистики, посвященные проблемам речевого общения, речевой деятельности и диалогического взаимодействия. В частности, анализировались работы М.М. Бахтина о диалогической природе общения и субъект-субъектном взаимодействии [2], А.Ф. Лосева о сущности речевого общения как взаимопонимании коммуникантов [12], исследования Г.М. Кучинского по структуре диалога и речевого взаимодействия [10]. Были изучены труды А.А. Леонтьева, А.Н. Ксенофонтовой и других авторов, рассматривающих речевое общение в контексте педагогической деятельности и речевой активности [7, 9, 11].

В работе использован комплекс теоретических методов исследования: анализ философской, психолого-педагогической и лингвистической литературы по проблеме речевого общения; системный анализ структуры речевого общения и ее компонентов; сравнительно-сопоставительный анализ традиционных и цифровых форм речевого взаимодействия; обобщение педагогического опыта использования цифровых технологий в обучении иностранным языкам; моделирование ситуаций цифрового речевого общения в образовательном

процессе; прогнозирование возможностей реализации педагогического потенциала цифрового речевого общения.

Особое внимание уделялось анализу структуры речевого общения, выделенной в педагогических исследованиях: целеполагание, мотивация, содержание, предметные действия, умения, результат [9, 13], а также таким компонентам, как речевое взаимодействие, речевая ситуация и речевое поведение [4, 6, 9]. На основе этого анализа выявлялась специфика трансформации данных компонентов в условиях цифровой образовательной среды.

Результаты и обсуждения

В педагогической науке речевое общение рассматривается как мотивированный процесс взаимодействия участников коммуникации, направленный на реализацию конкретной цели и протекающий на основе обратной связи в определенных видах речевой деятельности [8]. В структуре речевого общения исследователи выделяют целеполагание (постановка коммуникативной задачи), мотивацию (внутреннее побуждение к речи), содержание (предметно-смысловой аспект), предметные действия (речевые поступки), умения (готовность к выполнению действий) и результат (достижение или недостижение речевого намерения) [5, 9]. Важными составляющими также являются речевое взаимодействие, речевая ситуация и речевое поведение [4, 6, 9]. Речевая ситуация включает участников, место, время, предмет, цель и обратную связь, а речевое поведение характеризуется стратегиями и тактиками, реализуемыми через речевые качества: точность, ясность, логичность, выразительность [3].

Диалог, понимаемый как «разделенное слово», признается наиболее эффективной формой речевой коммуникации. М.М. Бахтин подчеркивал, что подлинной формой общения является живой диалог, где коммуникация выступает как субъект-субъектное взаимодействие, в котором рождается истина, появляющаяся между людьми, совместно ищущими истину [2]. Эта идея принципиальна для педагогики: именно в субъект-субъектном взаимодействии происходит развитие личности обучающегося. При обучении речевому общению необходимо опираться на принципы речемыслительной активности, индивидуализации, функциональности, ситуативности и новизны. Ведущим организационным принципом становится создание проблемных ситуаций, включение дискуссионных форм [7]. Традиционно обучение строится поэтапно: первый этап предполагает обмен знаниями в вопросно-ответной форме и бытовое общение; второй этап направлен на освоение понятийной основы специальности и включение дискуссионных форм; третий этап посвящен формированию навыков деловой беседы и переговоров [5, 8, 10].

Цифровое речевое общение представляет собой опосредованную электронными устройствами и интернет-средой коммуникацию, в которой речевые средства сочетаются с мультимедийными возможностями [14]. Опираясь на теоретическую базу, можно рассмотреть его специфику в категориях структуры речевого общения. Происходит трансформация речевого взаимодействия: если в классическом понимании речевое взаимодействие предполагает непосредственный контакт, то в цифровой среде появляются опосредованные и асинхронные формы, кодирование и декодирование включает не только вербальные, но и визуальные элементы (эмодзи, графические изображения, мемы), которые начинают выполнять функции речевых средств. Изменяется речевая ситуация: каждый ее компонент трансформируется. В числе участников всегда присутствуют наблюдатели (читатели чата, подписчики). Происходит смешение канонических и неканонических ситуаций, когда, например, видеозвонок создает иллюзию общего поля, но участники находятся в разных пространствах. Обратная связь приобретает новые формы – от графических реакций до развернутых комментариев с временным лагом. Появляется специфика речевого поведения: к традиционным речевым качествам добавляются креолизованность (сочетание вербального текста с визуальными элементами), гипертекстуальность (выстраивание высказывания с учетом ссылок) и лаконичность (выражение мысли в ограниченном формате). Происходит гибридизация устной и письменной речи, формируется феномен письменной разговорной речи, что требует пересмотра критериев оценки речевых умений [1].

Под педагогическим потенциалом в данном исследовании понимается совокупность возможностей, заложенных в цифровом речевом общении, которые при целенаправленном использовании могут быть преобразованы в средства, методы и условия эффективного развития иноязычной компетенции студентов. Анализ показывает, что цифровая среда актуализирует каждый компонент структуры речевого общения применительно к развитию иноязычной компетенции.

В аспекте целеполагания появляется возможность постановки аутентичных коммуникативных задач: написать письмо зарубежному партнеру, договориться о встрече в чате, представить проект на видеоконференции. Благодаря этому цель становится лично значимой для студента. В аспекте мотивации общение в цифровой среде воспринимается студентами как естественное, «неучебное», что повышает внутрен-

ную мотивацию к использованию иностранного языка. В аспекте содержания доступ к аутентичным профессиональным сообществам, блогам, подкастам, форумам обогащает содержательную сторону общения актуальной лексикой и реалиями профессиональной деятельности. В аспекте предметных действий многообразие цифровых жанров (комментарий, пост, голосовое сообщение, видеозвонок) позволяет осваивать различные типы речевых действий в их естественном контексте. В аспекте умений формируются не только собственно речевые умения, но и умения цифрового этикета, умения интерпретировать креолизованные тексты, умения работать с гипертекстом. Результат обретает практическую значимость: получен ответ от реального собеседника, решена коммуникативная задача, состоялось взаимопонимание.

В отношении речевого взаимодействия цифровая среда предоставляет возможности для тренировки всех видов речевой деятельности в их интеграции: чтения (посты, комментарии), письма (ответы, сообщения), аудирования (подкасты, видеолекции), говорения (голосовые сообщения, видеозвонок). При этом взаимодействие может быть как синхронным, так и асинхронным, что позволяет учитывать индивидуальный темп обучения. В отношении речевой ситуации педагогический потенциал заключается в возможности ее моделирования с высокой степенью аутентичности [15]. Преподаватель может создать учебную ситуацию, максимально приближенную к реальной профессиональной коммуникации, например, смоделировать переговоры в формате видеоконференции или обсуждение проекта в корпоративном чате, при этом сохраняются все компоненты ситуации (участники, цель, обратная связь), но снимаются пространственно-временные ограничения. В отношении речевого поведения цифровая среда позволяет целенаправленно формировать стратегии и тактики речевого поведения. Студенты учатся выбирать регистр общения (официальный/неофициальный) в зависимости от платформы и адресата, использовать паралингвистические средства (графические символы, эмодзи) для передачи эмоций и отношений, соблюдать баланс между лаконичностью и полнотой высказывания, проявлять толерантность к неполноте и спонтанности цифровой речи.

Диалог остается высшей формой речевого общения, и цифровая среда открывает новые горизонты для его развития. Полилогичность цифровых платформ (общение в группах, каналах, чатах) позволяет осваивать более сложные формы взаимодействия, чем традиционная диада «говорящий – слушающий». Студенты учатся одновременно отслеживать несколько линий диалога, своевременно включаться в обсуждение, реагировать на реплики, не адресованные им непосредственно, использовать цитирование и упоминания для поддержания связности общения [16].

Иноязычная компетенция не сводится к сумме знаний, умений и навыков, а представляет собой способность мобилизовать их для решения коммуникативных задач в условиях реального общения. Цифровое речевое общение обладает потенциалом для интегративного развития всех ее компонентов. Лингвистический компонент развивается через погружение в аутентичную языковую среду, знакомство с живыми языковыми нормами, включая цифровые варианты. Социолингвистический компонент развивается через освоение регистров общения, характерных для различных цифровых платформ и профессиональных сообществ. Прагматический компонент развивается через реализацию различных коммуникативных интенций в цифровой среде: запроса информации, выражения согласия/несогласия, аргументации [16]. Социокультурный компонент развивается через взаимодействие с носителями языка и представителями иных культур в профессиональных онлайн-сообществах.

Для студентов неязыковых направлений цифровая среда становится основным пространством будущей профессиональной коммуникации. Реализация педагогического потенциала цифрового речевого общения требует адаптации традиционной этапности обучения. На первом (начальном) этапе, который традиционно предполагает обмен знаниями в вопросно-ответной форме и бытовое общение, реализация потенциала цифрового речевого общения заключается в освоении базовых формул цифрового этикета: оформления профиля в профессиональной социальной сети, написания первого сообщения незнакомому коллеге, участия в приветственных чатах, использования базовых графических символов и общепринятых сокращений. На втором (основном) этапе, предполагающем освоение понятийной основы специальности и включение дискуссионных форм, потенциал реализуется через участие в тематических профессиональных форумах и профильных интернет-сообществах, комментирование постов профессиональных блогов, обсуждение профессиональных кейсов в учебных чатах с постепенным усложнением лексики. На третьем (продвинутом) этапе, связанном с деловой беседой и переговорами, потенциал раскрывается через моделирование переговоров в формате видеоконференций, ведение профессиональной переписки в мессенджерах, создание и презентацию проектов с использованием цифровых инструментов, участие в реальных или модерируемых онлайн-мероприятиях профессиональной направленности.

Среди методических путей реализации потенциала можно выделить несколько направлений. Анализ аутентичных цифровых жанров способствует развитию содержательного компонента: студентам предлага-

ется изучить структуру и языковые особенности профессиональных сообществ в социальных сетях и на тематических форумах, что расширяет представление о речевых ситуациях и обогащает содержание обучения аутентичным материалом. Создание учебных ситуаций цифрового общения реализует ситуативный принцип: ролевые игры в мессенджерах, где участники решают профессиональные задачи в ограниченном формате, формируют умение достигать цели речевого общения в специфических условиях цифровой среды. Видеотренинги направлены на развитие речевого поведения: проведение мини-конференций на отечественных платформах для видеосвязи с записью и последующим анализом не только языковой правильности, но и соблюдения цифрового этикета (умение держаться в кадре, использование демонстрации экрана, работа с обратной связью в чате), что способствует развитию речевых качеств в новых условиях. Проектная деятельность с созданием цифрового контента, такая как создание студентами коротких видеороликов или подкастов профессиональной тематики на иностранном языке с последующим размещением в открытом доступе на отечественных платформах, интегрирует все компоненты речевого общения и дает опыт реальной коммуникации с потенциальной обратной связью от носителей языка. Организация межкультурных онлайн-проектов с использованием специализированных образовательных платформ для международного сотрудничества обеспечивает подлинную субъект-субъектную диалогичность и развивает социокультурный компонент компетенции.

Выводы

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать следующие выводы. Речевое общение является сложным системным образованием, структура которого включает целевой, мотивационный, содержательный, операциональный и результативный компоненты, а также речевое взаимодействие, речевую ситуацию и речевое поведение. Высшей формой его организации выступает диалог как субъект-субъектное взаимодействие.

Цифровое речевое общение представляет собой новую реальность, характеризующуюся трансформацией речевого взаимодействия через опосредованные и асинхронные формы, изменением параметров речевой ситуации, спецификой речевого поведения и гибридизацией устной и письменной речи.

Педагогический потенциал цифрового речевого общения в развитии иноязычной компетенции студентов неязыковых специальностей заключается в: возможности моделирования аутентичных профессиональных ситуаций общения; доступе к реальным иноязычным сообществам и профессиональному контенту; интегративном развитии всех компонентов иноязычной компетенции (лингвистического, социолингвистического, прагматического, социокультурного); формировании умений, востребованных в современной профессиональной среде (цифровой этикет, работа с гипертекстом, полилогическое общение); повышении мотивации за счет естественности и практической значимости общения.

Реализация данного потенциала требует адаптации традиционной поэтапной методики обучения с включением специальных заданий, направленных на освоение цифровых жанров, моделей речевого поведения в цифровой среде и развитие умений опосредованной коммуникации на всех этапах обучения: от начального (освоение базовых формул цифрового этикета) через основной (участие в профессиональных интернет-сообществах) к продвинутому (моделирование переговоров и презентация проектов в цифровой среде).

Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке критериев оценки эффективности использования цифрового речевого общения в обучении иностранному языку и создании учебно-методических комплексов, интегрирующих потенциал цифровой среды в традиционный образовательный процесс.

Список источников

1. Бакановская Л.Н., Шапцев В.А. Обзор результатов психолингвистических исследований стратегий речевого поведения в цифровом обществе // Информационное общество. 2024. № 2. С. 34 – 42.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 445 с.
3. Боронихина И.О., Бочкарева Т.С. Формирование профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов неязыкового вуза // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 5. С. 64 – 69.
4. Бочкарева Т.С. Педагогические условия развития речевой культуры студентов в реалиях современного образования // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: сб. материалов Всерос. науч.-метод. конф. Оренбург: ОГУ, 2023. С. 260 – 265.
5. Еремина Н.В., Кабанова О.В. Роль иностранного языка в условиях образовательной трансформации // Глобальный научный потенциал. 2022. № 11 (140). С. 31 – 34.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов н/Д: Феникс, 1997. 480 с.

7. Кабанова О.В., Терехова Г.В., Бочкарева Т.С. Этапы обучения речевому общению будущих инженеров на занятиях по иностранному языку // *Современные наукоемкие технологии*. 2017. № 1. С. 99 – 103.
8. Клюев Е.В. Речевая коммуникация. М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002. 320 с.
9. Ксенофонтова А.Н. Педагогическая теория речевой деятельности: монография. М.: ФЛИНТА, 2014. 231 с.
10. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога. Минск: Университетское, 1988. 204 с.
11. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1997. 412 с.
12. Лосев А.Ф. Знак. Символ. Миф. М.: МГУ, 1982. 479 с.
13. Томин В.В., Еремина Н.В. Система педагогических взаимодействий: теоретические вопросы: монография. Уфа: РИЦ БашПУ, 2012. 132 с.
14. Khedidja M. Analyzing Online Discourse: A Comparative Study of Communication in Pre-Digital Eras and Modern Digital Communication // *International Journal of Social Communication*. 2025. Vol. 12. Iss. 02. P. 160 – 172.
15. Herring S. Computer-mediated communication: linguistic, social, and cross-cultural perspectives. Emory Libraries, 1996. 324 p.
16. Sivaranjani P. Connectivity and Isolation: Dual Effects of Modern Communication Technologies // *International Journal of Research*. 2025. Vol. 12. Iss. 12. DOI: 10.5281/ZENODO.17979250.

References

1. Bakanovskaya L.N., Shaptsev V.A. Review of the Results of Psycholinguistic Studies of Speech Behavior Strategies in the Digital Society. *Information Society*. 2024. No. 2. P. 34 – 42.
2. Bakhtin M.M. *Aesthetics of Verbal Creativity*. Moscow: Iskuststvo, 1986. 445 p.
3. Boronikhina I.O., Bochkareva T.S. Formation of Professionally Oriented Lexical Competence in Students of a Non-Linguistic University. *Modern Science: Current Problems of Theory and Practice. Series: Humanities*. 2024. No. 5. P. 64 – 69.
4. Bochkareva T.S. Pedagogical Conditions for the Development of Students' Speech Culture in the Realities of Modern Education. *University Complex as a Regional Center of Education, Science, and Culture: Coll. Proceedings of the All-Russian Scientific-Methodological Conf.* Orenburg: OSU, 2023. P. 260 – 265.
5. Eremina N.V., Kabanova O.V. The Role of a Foreign Language in the Context of Educational Transformation. *Global Scientific Potential*. 2022. No. 11 (140). P. 31 – 34.
6. Zimnyaya I.A. *Pedagogical Psychology*. Rostov n/D: Phoenix, 1997. 480 p.
7. Kabanova O.V., Terekhova G.V., Bochkareva T.S. Stages of Teaching Speech Communication to Future Engineers in Foreign Language Classes. *Modern Science-Intensive Technologies*. 2017. No. 1. P. 99 – 103.
8. Klyuev E.V. *Speech communication*. M.: RIPOL CLASSIC, 2002. 320 p.
9. Ksenofontova A.N. *Pedagogical theory of speech activity: monograph*. M.: FLINTA, 2014. 231 p.
10. Kuchinsky G.M. *Psychology of internal dialogue*. Minsk: Universitetskoe, 1988. 204 p.
11. Leontiev A.A. *Psychology of communication*. M.: Smysl, 1997. 412 p.
12. Losev A.F. *Sign. Symbol. Myth*. M.: MSU, 1982. 479 p.
13. Tomin V.V., Eremina N.V. *System of pedagogical interactions: theoretical issues: monograph*. Ufa: RIC BashPU, 2012. 132 p.
14. Khedidja M. Analyzing Online Discourse: A Comparative Study of Communication in Pre-Digital Eras and Modern Digital Communication. *International Journal of Social Communication*. 2025. Vol. 12. Iss. 02. P. 160 – 172.
15. Herring S. *Computer-mediated communication: linguistic, social, and cross-cultural perspectives*. Emory Libraries, 1996. 324 p.
16. Sivaranjani P. *Connectivity and Isolation: Dual Effects of Modern Communication Technologies*. *International Journal of Research*. 2025. Vol. 12. Iss. 12. DOI: 10.5281/ZENODO.17979250.

Информация об авторах

Кабанова О.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Оренбургский государственный университет, РФ, Оренбург, пр. Победы, 13, oleg-olga2005@yandex.ru

Бочкарева Т.С., кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Оренбургский государственный университет, РФ, Оренбург, пр. Победы, 13, bochkarevatc@rambler.ru

© Кабанова О.В., Бочкарева Т.С., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / *Original article*

Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

УДК 378.178

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-144-152

Профилактика и коррекция агрессивности у студентов

¹ Каримова Л.Ш.,

¹ Муртазина Э.И.,

¹ Парфилова Г.Г.,

¹ Казанский (Приволжский) федеральный университет

Аннотация: данная статья посвящена актуальному вопросу агрессивного поведения среди студентов. Авторы исследуют различные причины и условия, способствующие проявлению агрессии у молодежи, среди которых выделяют стрессовые ситуации и сложности адаптации. Основной задачей исследования выступает создание и проверка эффективности программы профилактики агрессивности, которая будет включать в себя разнообразие форм и подходов.

Исследование, основанное на применении проверенных методик, позволило выявить ряд закономерностей, которые легли в основу разработки программы профилактики агрессивного поведения.

В течение всей истории человечества агрессия и агрессивность неизменно вызывали интерес и обсуждения. В настоящее время проводятся многочисленные исследования, направленные на понимание причин, механизмов проявления и способов управления агрессией у людей, в особенности у подростков. Агрессия в стенах техникума - явление, к сожалению, нередкое. Агрессивность представляет собой комплексное личностное свойство, которое поддается развитию и корректировке в рамках воспитательной работы техникума. Обучение юристов выходит за рамки академических знаний и включает в себя адаптацию к новым жизненным реалиям, что подчеркивает необходимость изучения эмоциональной сферы личности.

Исследование реализуется с применением комплексного подхода, включающего теоретический анализ, обработку эмпирических данных. В качестве теоретической базы использовались концепции и теории, затрагивающие вопросы агрессивного поведения у подростков, концепции, объясняющие сущность и функционирование агрессивных проявлений, вопросы коррекции агрессивного поведения и актуальные подходы к данной проблематике.

В качестве эмпирического базиса использовалась авторская программа, направленная на профилактику и коррекцию агрессивных проявлений, реализуемая среди студентов-юристов.

Полученные эмпирические данные и проверенная программа могут послужить фундаментом для работы с негативным проявлением у студентов.

Изучив психолого-педагогическую литературу, проведя психологический эксперимент, который состоял из констатирующего, формирующего и контрольного этапов, мы увидели положительную динамику у студентов, заметно снизился уровень агрессивного поведения у студентов.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, профилактика, коррекция, саморегуляция

Для цитирования: Каримова Л.Ш., Муртазина Э.И., Парфилова Г.Г. Профилактика и коррекция агрессивности у студентов // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 144 – 152. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-144-152

Поступила в редакцию: 15 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 17 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

Prevention and correction of aggression in students

¹ Karimova L.Sh.,

¹ Murtazina E.I.,

¹ Parfilova G.G.,

¹ Kazan (Volga Region) Federal University

Abstract: this article is devoted to the current issue of aggressive behavior among students. The authors explore various causes and conditions that contribute to the manifestation of aggression among young people, including stressful situations and difficulties in adaptation. The main objective of the study is to create and test the effectiveness of a program for the prevention of aggression, which will include a variety of forms and approaches.

The study, based on the use of proven methods, has revealed several patterns that have been used to develop a program for the prevention of aggressive behavior.

Throughout human history, aggression and aggressiveness have consistently attracted interest and discussion. Numerous studies are currently underway to understand the causes, mechanisms, and management of aggression in humans, particularly adolescents. Aggression within technical schools is, unfortunately, not uncommon. Aggression is a complex personality trait that can be developed and corrected through the educational work of technical schools. Lawyer training goes beyond academic knowledge and includes adaptation to new realities, emphasizing the need to study the emotional sphere of the individual.

The study utilizes a comprehensive approach, including theoretical analysis and empirical data processing. Concepts and theories addressing aggressive behavior in adolescents, concepts explaining the nature and functioning of aggressive manifestations, issues of aggressive behavior correction, and current approaches to this issue served as the theoretical basis.

A proprietary program aimed at preventing and correcting aggressive behavior, implemented among law students, served as the empirical basis.

The empirical data obtained and the proven program can serve as a foundation for addressing negative behavior in students.

After reviewing the psychological and pedagogical literature and conducting a psychological experiment consisting of ascertaining, formative, and control stages, we observed positive dynamics among students, with a significant decrease in the level of aggressive behavior.

Keywords: aggression, aggressiveness, prevention, correction, self-regulation

For citation: Karimova L.Sh., Murtazina E.I., Parfilova G.G. Prevention and correction of aggression in students. *Pedagogical Education*. 2026. 7 (6). P. 144 – 152. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-144-152

The article was submitted: February 15, 2026; Approved after reviewing: March 17, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

В последние годы рост агрессивного поведения в молодежной среде стал серьезной общественной проблемой. Параллельно фиксируется увеличение числа правонарушений среди молодежи, особенно в возрасте 16-21 года. Особую тревогу вызывают групповые столкновения, нередко отличающиеся значительной степенью жестокости.

Агрессивное поведение студентов деструктивно влияет на учебный климат и межличностное отношение в группе. Особенно остро оно проявляется в первые месяцы обучения, когда происходит адаптация к новому коллективу: складываются отношения, пересматриваются ценности. Определяется статус в группе – все это создает повышенное напряжение. Студенты прибегают к агрессии по разным причинам: одни – стремясь добиться признания или самоутвердиться, другие – как к способу снять психологическое напряжение или справиться с неудовлетворенными потребностями.

В центре нашего исследования агрессивность рассматривается как устойчивая черта личности или кратковременное эмоционально состояние, которая проявляется в явлениях гнева, злобы, раздражения, а также в поведении, направленном на причинение вреда другим, нарушая их благополучие. Такая агрессивная направленность, без сомнения, препятствует удовлетворению потребностей в успешной самореализации и созданию позитивных взаимоотношений среди студентов.

Материалы и методы исследований

Исследование опирается на ключевые концепции психологии и педагогики, а также на работы российских и зарубежных исследователей, которые посвящены проблемам понимания, предупреждения и коррекции агрессии, агрессивности и агрессивных проявлений поведения:

- индивидуальные и типологические особенности проявления агрессии (Р. Бэрн [3], А.С. Копова [8], А.А. Реан [11], Т.Г. Румянцева [13], И.А. Фурманов [14]);
- природа и механизмы агрессивного поведения, агрессии (А. Бандура [1], Л. Берковиц [2], С.А. Запорожец [4], Е.В. Змановская [5], Ю.А. Клейберг [6], Г. Паренс [10], И.А. Фурманов [14] и др.)
- агрессивность в юношеском возрасте рассматривалась такими авторами, как И.С. Кон [7], А.Н. Леонтьев [9], А.А. Реан [11], С.Л. Рубинштейн [12], И.А. Фурманов [14], Д.Б. Эльконин [15], Э. Эриксон [16] и др.)

В процессе написания статьи нами были использованы

- в качестве теоретической основы исследования будут использованы: анализ психолого-педагогических трудов, посвященных рассматриваемой проблеме, а также сравнительный, классификационный и обобщающий подходы.

- в качестве эмпирических подходов применяются: педагогические эксперименты, тесты и опросы.

- подходы к статистическому анализу информации

Психолого-педагогический эксперимент проводился на базе ЧПОУ «Казанский социально-гуманитарный техникум» г. Казани, экспериментальной работой было охвачено 53 человека, студенты 1 курса направления подготовки «Юриспруденция», возраст – 16-17 лет. 26 студентов составили экспериментальную группу, 27 человек составили контрольную группу.

Результаты и обсуждения

Исследование имело экспериментальный характер и было разделено на три взаимозависимых этапа.

Констатирующий- на этом этапе была проведена первичная оценка исходных параметров агрессивности, включая ее проявления и интенсивность, а также изучены уровни эмоциональной стабильности, неуверенности, тревожности и зависимости.

Формирующий- это этап, посвященный оценке действенности программы, направленной на профилактику и коррекцию агрессивного поведения у студенческой аудитории.

Контрольный- этот этап представлял собой контроль, где проводились повторные измерения исследуемых параметров для определения их изменений после экспериментальной фазы. Анализируя результаты, были сделаны выводы и подведены итоги всего исследования.

В рамках экспериментальной части исследования мы применили проверенные и эффективные методики, ранее успешно применявшиеся в различных научных проектах.

- методика «Диагностика состояния агрессивности» Басса-Дарки;
- модифицированный «Тест Кеттела»;
- анкета на выявление агрессивности.

1. В ходе констатирующего этапа эксперимента было установлено, что среди студентов обеих групп (экспериментальной и контрольной) превалирует вербальная агрессия. Ее проявили более чем 60% участников каждой группы.

В исследовании выявлено, что обида встречается у более чем половины участников обеих групп (ЭГ и КГ). Косвенная агрессия была выявлена у более 50% студентов в обеих группах.

Также отмечается подозрительность у 50% студентов в экспериментальной и контрольной группах. Физическая агрессия присутствует у почти половины участников обеих групп, а негативизм и раздражение проявляются у более чем трети испытуемых. Меньше всего среди исследованных реакций выражена агрессивная реакция в виде чувства вины.

2. Среди студентов обеих групп (экспериментальной и контрольной) доминируют показатели враждебности, которые отмечены у более чем половины участников: 53,8% в ЭГ и 55,6% в КГ. Агрессивность была обнаружена у почти половины испытуемых каждой группы: 46,2% в ЭГ и 44,4% в КГ.

3. По методике Кеттела обнаружено, что студенты обеих полов в значительной мере ориентируются на мнение окружающих и испытывают трудности с отстаиванием собственной позиции. Поведение многих из них пассивно, самооценка занижена. Студенты склонны усложнять задачи и проявлять чрезмерную серьезность. Неуверенность в собственных силах закономерно влечет за собой дискомфорт в социальных ситуациях и стремление к изоляции.

4. Корреляционный анализ (коэффициент Пирсона) выявил значимые положительные связи между разными формами агрессии и личностными характеристиками. Например, выявлены связи между реализмом-

сензитивностью (показатель I) и физической агрессией, негативизмом и показателем «F» (осторожность-легкомыслие) и косвенной агрессией. Обнаружена корреляция между показателем G (принятием моральных норм) и негативизмом, показателем A (шизотимия-аффектомия) и вербальной агрессией, а также показателем Q4 (внутреннее напряжение) и чувством вины. Достоверная корреляция была установлена и между показателем C (эмоциональной устойчивостью) и уровнем раздражения.

Исследование установило, что имеются связи между различными психологическими показателями и проявлениями агрессии. Например, уровень эмоциональной устойчивости коррелирует с чувством вины, а также с флегматичностью и возбудимостью, что, в свою очередь, связано с физической агрессией. Фактор неврастания (Гамлета) обнаруживает связь с косвенной агрессией и чувством вины. Кроме того, степень самоконтроля и уровень внутреннего напряжения оказывают влияние на проявление вербальной агрессии.

5. У студентов экспериментальной и контрольной группы преобладает высокий уровень агрессивности и составляет 57,7% студентов ЭГ и 59,3% респондентов КГ. Молодежь часто демонстрирует высокую склонность к агрессии, при этом не умея разрешать конфликты мирным путем. В любой конфликтной ситуации юноши и девушки, как правило, прибегают к различным проявлениям агрессии.

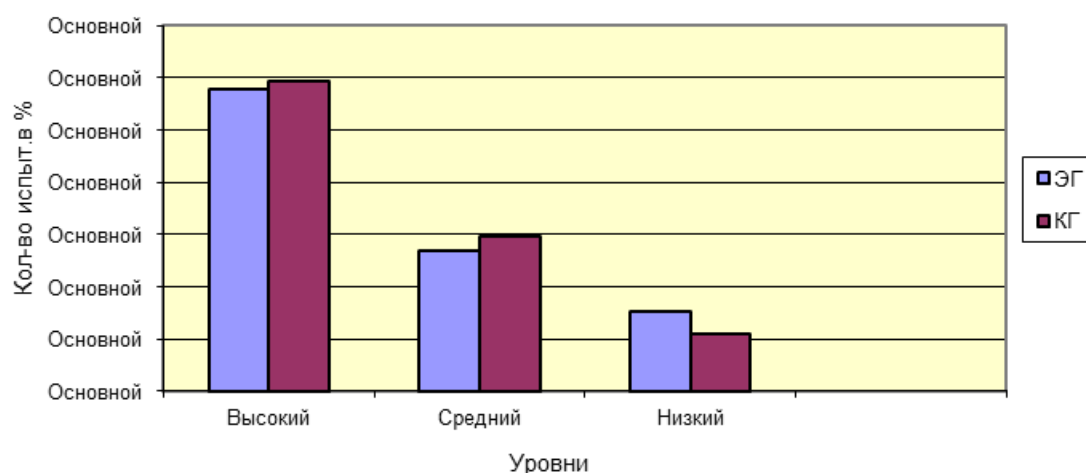


Рис. 1. Уровни агрессивности в экспериментальной и контрольной группе на констатирующем этапе исследования.

Fig. 1. Levels of aggression in the experimental and control groups at the ascertaining stage of the study.

6. В рамках нашего эксперимента мы приступили к этапу внедрения и тестирования программы «Профилактика и коррекция агрессивности» среди студенческой аудитории. Программа направлена на ознакомление студентов с агрессивным поведением, его причинами и проявлениями. В ходе программы участники получают знания о различных способах управления агрессией и агрессивностью. Целью также является снижение эмоционального напряжения, создание комфортной и поддерживающей атмосферы, где каждый сможет свободно выражать свои эмоции. Будут развиты навыки релаксации и осознанности собственного поведения. Программа способствует формированию таких ценных качеств, как эмпатия, доверие к окружающим, сочувствие и сопереживание. Программа, рассчитанная на 19 встреч, предлагала студентам широкий спектр подходов и методик для уменьшения агрессивного поведения и снятия эмоционального стресса. В ее структуру вошли индивидуальные и групповые занятия, тренинги, арт-терапия, психогимнастика, сказкотерапия, игровая терапия, ролевые симуляции и проектные активности. Для достижения поставленных целей использовались разнообразные упражнения, игры, музыкотерапия, моритатерапия, логотерапия и проективное рисование.

7. Результаты контрольного этапа экспериментальной работы выявили значительное снижение агрессивного поведения у испытуемых из экспериментальной группы. Все измеренные показатели агрессии демонстрировали тенденцию к уменьшению. Например, физическая агрессия уменьшилась более чем на 50%, косвенная агрессия - на 20%, раздражение - на 33%, негативизм - на 50%, обида - на 33%, подозрительность - на 33%, вербальная агрессия - на более чем 30%, а чувство вины - на 43%. В группе контроля никаких значимых отклонений не было зафиксировано.

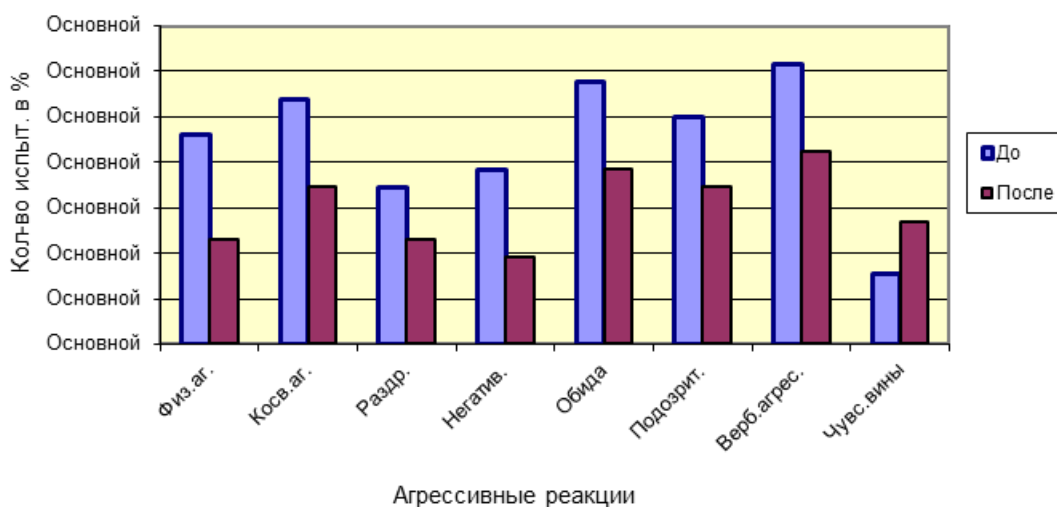


Рис. 2. Динамика агрессивных реакций в экспериментальной группе.
Fig. 2. Dynamics of aggressive reactions in the experimental group.

8. На контрольном этапе эксперимента у участников экспериментальной группы наблюдалось существенное уменьшение агрессивного поведения (30,8% испытуемых). Вместе с тем, отмечалось увеличение проявлений враждебности среди студентов этой группы, которое составило 69,2% от общего числа участников.

Среди студентов контрольной группы агрессивность продемонстрировали более чем половина (51,9%), а у почти половины (48,1%) наблюдалась враждебность.

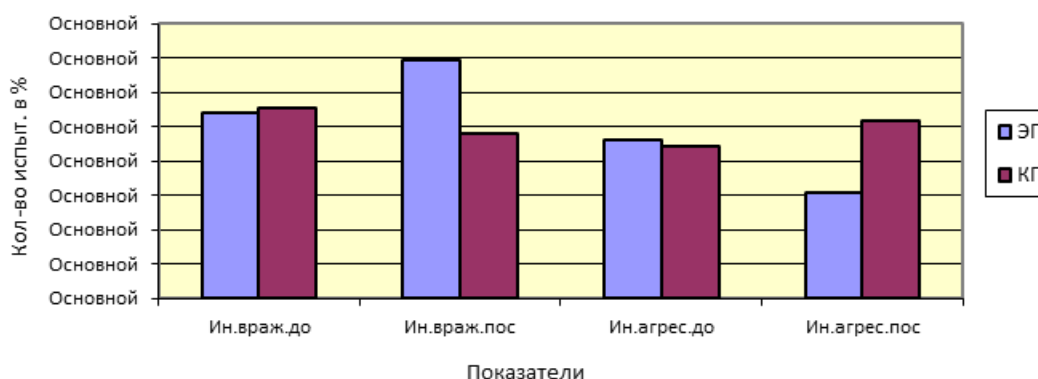


Рис. 3. Динамика индекса агрессивности и индекса враждебности у студентов экспериментальной и контрольной группы.

Fig. 3. Dynamics of the aggressiveness index and the hostility index in students of the experimental and control groups.

Данный рисунок показывает, что у студентов экспериментальной группы на начальном этапе исследования уровень индекса враждебности составил 53,8% и к концу эксперимента увеличился до 69,2%, что указывает на рост на 15,4 процентных пункта. В то же время, показатель индекса агрессивности в этой группе снизился с 46,2% до 30,8%, также на 15,4% показатель индекса враждебности в контрольной группе понизился с 55,6% до 48,1% (изменения на 7,5%), показатель индекса агрессивности повысился с 44,4% до 51,9% (изменения на 7,5%).

9. Мы выяснили, что 23% студентов ЭГ и 33,3% испытуемых КГ обладают низким уровнем эмоциональной устойчивости, у 34,6% испытуемых ЭГ и 37% респондентов КГ обладают низкой оценкой (они пассивны), у 57,8% студентов ЭГ и 70,4% испытуемых КГ студенты данной группы отличаются ответственностью, взвешенностью и серьезным отношением к окружающему миру. Примечательно, что 61,5%

учащихся ЭГ и 85,2% респондентов КГ демонстрируют низкий показатель по фактору «Н», свидетельствующий о повышенной чувствительности нервной системы и склонности к острому реагированию на потенциальные опасности. У 50% испытуемых ЭГ и у 33,3% студентов КГ выявлена низкая оценка, эти студенты безмятежны, доверчивы, у них преобладает спокойное настроение, они невозмутимы, присутствует зрелая уверенность в себе и своих близких, 46,2% испытуемых экспериментальной группы и 63% студентов контрольной группы обладают низкой оценкой степени внутреннего напряжения.

10. На контрольном этапе экспериментальной группе наблюдается преобладающее присутствие низкой и средней агрессивности, продемонстрировавшей у 42,3% и 38,5% участников соответственно. Высокий уровень агрессивности зафиксирован у меньшего числа студентов - 19,2%. В то же время, среди участников контрольной группы высокий уровень агрессивности оказался наиболее распространенным, отмечен у 55,5% испытуемых.

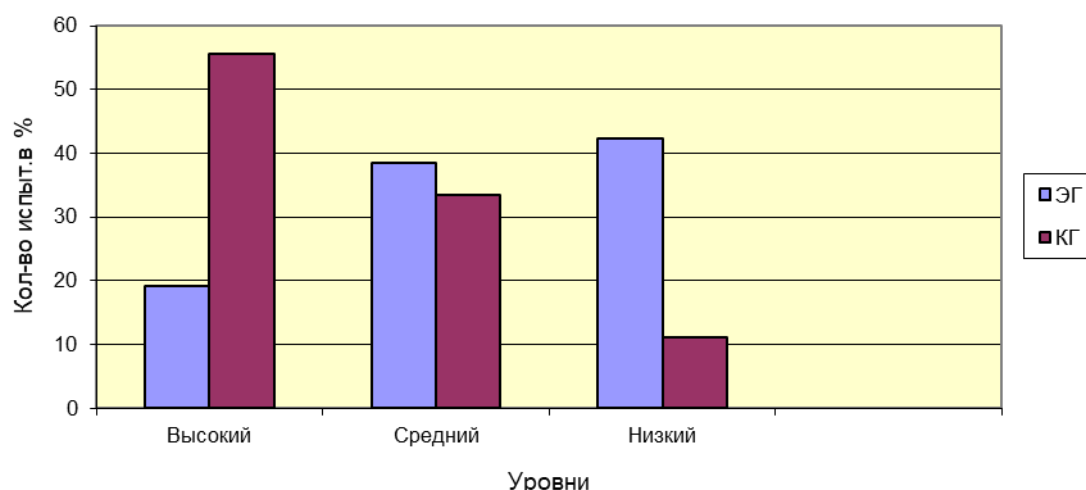


Рис. 4. Уровни агрессивности в экспериментальной и контрольной группе на контрольном этапе исследования.

Fig. 4. Levels of aggression in the experimental and control groups at the control stage of the study.

Результаты формирующего эксперимента в ЭГ продемонстрировали значительную динамику в распределении уровней агрессивности. Доля испытуемых с высоким уровнем агрессии сократилась с 57,7% до 19,2%. В то же время, наблюдалось увеличение доли участников с средним уровнем агрессии с 26,9% до 38,5%, а также с низким уровнем - с 15,4% до 42,3%.

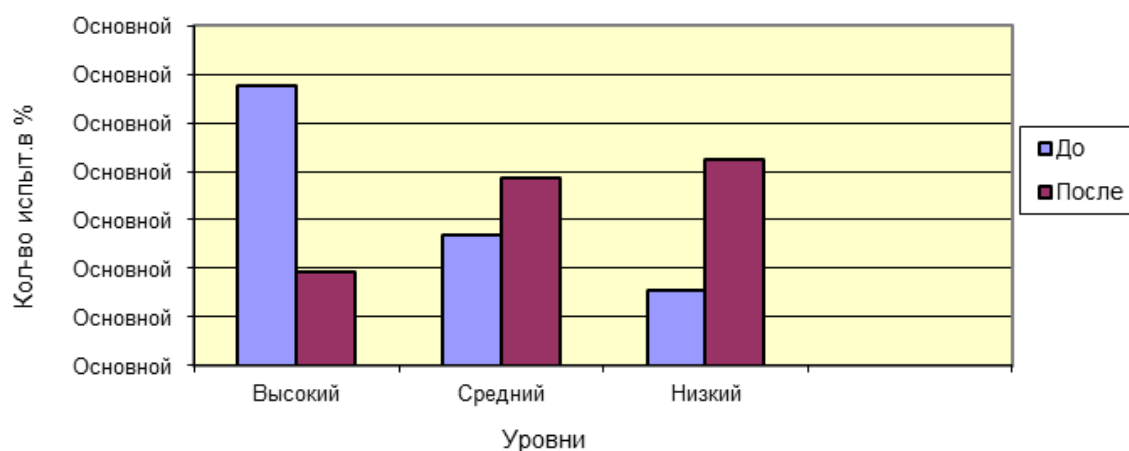


Рис. 5. Динамика уровней агрессивности в экспериментальной группе.

Fig. 5. Dynamics of aggression levels in the experimental group.

Результаты наших исследований свидетельствуют о том, что программа продемонстрировала высокую эффективность.

Применение t-критерия Стьюдента для анализа данных экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах позволило установить статистически значимые ($p=0,01$) отличия в проявлении агрессивности.

Исследование и сравнение данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, позволяют утверждать, что предложенные педагогические условия профилактики и коррекции агрессивности у студентов-юристов действуют эффективно. Полученная положительная динамика и достигнутые результаты подтверждают результативность разработанной методики и свидетельствуют о успешности проведенного эксперимента.

Выводы

В последнее время специалисты в области психологии и педагогики активно занимаются исследованием, выявлением и предотвращением проявлений агрессии у детей, подростков и молодёжи.

Некоторые исследователи определяют агрессию как процесс с уникальной целью и структурой, тогда как агрессивность воспринимают как элемент более широкой психической структуры, составляющей часть сложного комплекса личностных качеств.

Мы рассматриваем агрессию как поведение, выражающееся в действиях, направленных на причинение вреда, как физического, так и психологического, одному человеку или группе, а также потенциально ведущее к их уничтожению.

Агрессия может быть как индивидуальной, так и коллективной. Она служит механизмом с release от физического и эмоционального дискомфорта, стресса и фрустрации. В некоторых случаях агрессия используется для достижения определенных целей, например, повышения своего статуса или самоутверждения.

В юношеском периоде развития деструктивное поведение может проявляться в трех основных типах нарушений. Подростки с агрессивным поведением часто демонстрируют враждебность, грубость, дерзость, непослушание и негативное отношение к взрослым. Их характеризуют постоянные ложь, прогулы, вандализм и склонность к конфликтам. Такие подростки, как правило, изолируются от сверстников, страдают от низкой самооценки, проявляют эгоцентризм и испытывают сильные эмоциональные трудности, сопровождающиеся повышенной потребностью в одобрении и поддержке.

При групповом типе агрессивное поведение разворачивается преимущественно вне дома, в компании сверстников: пропуски занятий, порча имущества, вандализм, физическое насилие в отношении взрослых, одиноких сверстников и представителей других групп.

Еще один тип - оппозиционно - вызывающее поведение, которое характеризуется систематическим неповиновением родителям и педагогам. Подростки этой группы бывают раздражительными, импульсивными, склонными к открытому и скрытому сопротивлению любым требованиям. Такие студенты отличаются обидчивостью, подозрительностью, мстительностью и быстрой потерей самоконтроля.

На основе анализа теоретических источников и экспериментальных данных нами разработан комплекс принципов профилактики и коррекции агрессивного поведения студентов.

Принцип субъектности предполагает, что студент является не субъектом воздействия, а активным участником собственного развития. Его ключевые проявления: осознанность, целеустремленность, инициативность и мотивация к самостоятельной ориентации в информационном пространстве.

Следующий принцип, личностной ориентации, направляет педагогическое сопровождение на поддержку формирования субъектности молодого человека, его социализацию, обретение культурной идентичности и реализацию творческого потенциала.

Принцип развивающей среды требует создания условий, в которых таланты и способности студентов имеют раскрыться и получить применение. При этом педагог будет выступать организатором пространства возможностей, а не транслятором готовых решений.

Принцип саморегуляции обеспечивает студенту пространство для принятия самостоятельных решений, личностного роста и самосовершенствования.

В процессе реализации программы, направленной на профилактику агрессивности, в рамках экспериментального исследования были получены определенные результаты.

Контрольный этап опытно-экспериментальной работы показал, что в экспериментальной группе все показатели агрессивных реакций заметно снизились: показатель «физическая агрессия» снизился с 46,2% до 23,1%, показатель «косвенная агрессия» снизился с 53,8% до 43,6%, показатель «раздражение» снизился с 34,6% до 23,1%, показатель «негативизм» снизился с 38,5% до 19,2%, показатель «обида» снизился с 57,7% до 38,5%, показатель «подозрительность» снизился с 50% до 34,6%, показатель «вербальная агрессия» снизился

с 61,5% до 42,3%, показатель «чувство вины» снизился с 26,9% до 15,4%. В контрольной группе существенных изменений не выявлено.

В экспериментальной группе на контрольном этапе исследования значительно снизился показатель агрессивности и составил 30,8% испытуемых, при этом достаточно повысился уровень враждебности студентов экспериментальной группы и составил 69,2% испытуемых.

В контрольной группе студентов преобладает индекс агрессивности и выявлен у 51,9% студентов. Индекс враждебности выявлен у 48,1% испытуемых контрольной группы.

Мы выяснили, что 23% студентов ЭГ и 33,3% испытуемых КГ обладают низким уровнем эмоциональной устойчивости, у 34,6% испытуемых ЭГ и 37% респондентов КГ обладают низкой оценкой (они пассивны), у 57,8% студентов ЭГ и 70,4% испытуемых КГ имеют такие характерные особенности, как: ответственность, трезвость и серьезность в подходе к жизни, 61,5% студентов ЭГ и 85,2% респондента КГ обладают низкой оценкой фактора «Н». Данные показатели значат, что студенты имеют чувствительную нервную систему и остро реагируют на любую угрозу.

У 50% испытуемых ЭГ и у 33,3% студентов КГ выявлена низкая оценка, эти студенты безмятежны, доверчивы, у них преобладает спокойное настроение, они невозмутимы, присутствует зрелая уверенность в себе и своих близких, 46,2% испытуемых экспериментальной группы и 63% студентов контрольной группы обладают низкой оценкой степени внутреннего напряжения.

Эксперимент, проведенный в ЭГ, привел к заметной трансформации показателей агрессивности. Доля испытуемых с высоким уровнем агрессии сократилась с 57,7% до 19,2%. В то же время, наблюдалось увеличение доли тех, кто демонстрировал средний уровень агрессивности- с 26,9 % до 38,5 %. Также возросло количество студентов с низким уровнем агрессии с 15,4% до 42,3%.

Данный вывод подтвержден методами математической статистики, гипотеза исследования подтвердилась.

Список источников

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. М.: Прогресс, 2010. 217 с.
2. Берковиц Л. Агрессия: Причины, последствия и контроль. М.: Сфера, 2012. 512 с.
3. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия: учебное пособие. СПб: Питер, 1998. 336 с.
4. Запорожец С.А. Агрессивные фантазии в детском и подростковом возрасте // Вопросы психологии. 1993. № 5. С. 4 – 12.
5. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения). М.: Академия, 2013. 234 с.
6. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. М.: Варгус, 2011. 256 с.
7. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Педагогика, 1989. 219 с.
8. Коповой А.С. Программа коррекции агрессивного поведения подростков посредством педагогического взаимодействия // Электронный журнал: Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты. Раздел 1. Педагогика, дидактика, лингвокультурология. 2002. № 1. 319 с.
9. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. М.: Смысл, 2005. 511 с.
10. Паренс Г. Агрессия наших детей. М.: Владос, 2017. 218 с.
11. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. № 5. С. 3 – 18.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Сфера, 2017. 478 с.
13. Румянцева Т.Г. Агрессия: проблемы и поиски в западной философии и науке. Минск: Университетское, 1991. 148 с.
14. Фурманов И.А. Детская агрессивность. М.: Педагогика, 1996. 192 с.
15. Эльконин Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах. М.: НПО «Модек», 2012. 416 с.
16. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Наука, 1961. 97 с.

References

1. Bakanovskaya L.N., Shaptsev V.A. Review of the Results of Psycholinguistic Studies of Speech Behavior Strategies in the Digital Society. Information Society. 2024. No. 2. P. 34 – 42.
2. Bakhtin M.M. Aesthetics of Verbal Creativity. Moscow: Iskustvo, 1986. 445 p.
3. Boronikhina I.O., Bochkareva T.S. Formation of Professionally Oriented Lexical Competence in Students of a Non-Linguistic University. Modern Science: Current Problems of Theory and Practice. Series: Humanities. 2024. No. 5. P. 64 – 69.

4. Bochkareva T.S. Pedagogical Conditions for the Development of Students' Speech Culture in the Realities of Modern Education. University Complex as a Regional Center of Education, Science, and Culture: Coll. Proceedings of the All-Russian Scientific-Methodological Conf. Orenburg: OSU, 2023. P. 260 – 265.
5. Eremina N.V., Kabanova O.V. The Role of a Foreign Language in the Context of Educational Transformation. Global Scientific Potential. 2022. No. 11 (140). P. 31 – 34.
6. Zimnyaya I.A. Pedagogical Psychology. Rostov n/D: Phoenix, 1997. 480 p.
7. Kabanova O.V., Terekhova G.V., Bochkareva T.S. Stages of Teaching Speech Communication to Future Engineers in Foreign Language Classes. Modern Science-Intensive Technologies. 2017. No. 1. P. 99 – 103.
8. Klyuev E.V. Speech communication. M.: RIPOD CLASSIC, 2002. 320 p.
9. Ksenofontova A.N. Pedagogical theory of speech activity: monograph. M.: FLINTA, 2014. 231 p.
10. Kuchinsky G.M. Psychology of internal dialogue. Minsk: Universitetskoe, 1988. 204 p.
11. Leontiev A.A. Psychology of communication. M.: Smysl, 1997. 412 p.
12. Losev A.F. Sign. Symbol. Myth. M.: MSU, 1982. 479 p.
13. Tomin V.V., Eremina N.V. System of pedagogical interactions: theoretical issues: monograph. Ufa: RIC BashPU, 2012. 132 p.
14. Khedidja M. Analyzing Online Discourse: A Comparative Study of Communication in Pre-Digital Eras and Modern Digital Communication. International Journal of Social Communication. 2025. Vol. 12. Iss. 02. P. 160 – 172.
15. Herring S. Computer-mediated communication: linguistic, social, and cross-cultural perspectives. Emory Libraries, 1996. 324 p.
16. Sivaranjani P. Connectivity and Isolation: Dual Effects of Modern Communication Technologies. International Journal of Research. 2025. Vol. 12. Iss. 12. DOI: 10.5281/ZENODO.17979250.

Информация об авторах

Каримова Л.Ш., кандидат педагогических наук, доцент, Татарстан, г. Казань, ул. М. Межлаука, д. 1, Институт психологии и образования, lili-ameli1984@mail.ru

Парфилова Г.Г., кандидат педагогических наук, доцент, Татарстан, г. Казань, ул. М. Межлаука, д. 1, Институт психологии и образования, parfilova2007@mail.ru

Муртазина Э.И., кандидат педагогических наук, доцент, Татарстан, г. Казань, ул. М. Межлаука, д. 1, Институт психологии и образования, elil@inbox.ru

© Каримова Л.Ш., Парфилова Г.Г., Муртазина Э.И., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

УДК 372.8

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-153-159

Влияние самооффективности на формирование устойчивой учебной мотивации будущих инженеров

¹ Карташова А.П.,

¹ Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Аннотация: целью настоящего исследования, является теоретический анализ взаимосвязи самооффективности и устойчивой учебной мотивации, у студентов первого курса, инженерных направлений подготовки. В рамках настоящего исследования, рассматриваются психологические механизмы влияния веры в собственные способности, на формирование мотивационных установок будущих инженеров-строителей и специалистов в области компьютерных наук и кибербезопасности. Основные результаты исследования, заключаются в выявлении специфических особенностей формирования самооффективности, у представителей различных инженерных специальностей и определении ключевых факторов, опосредующих связь между самооффективностью и учебной мотивацией. Выводы исследования, подчеркивают необходимость дифференцированного подхода, к развитию самооффективности студентов, с учетом профессиональной направленности образовательных программ.

Ключевые слова: самооффективность, учебная мотивация, будущие инженеры, профессиональное образование, студенты первого курса, строительное образование, компьютерные науки, кибербезопасность, адаптация студентов, психологические факторы обучения

Для цитирования: Карташова А.П. Влияние самооффективности на формирование устойчивой учебной мотивации будущих инженеров // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 153 – 159. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-153-159

Поступила в редакцию: 16 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 16 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

Influence of self-efficacy on the formation of sustainable learning motivation of future engineers

¹ Kartashova A.P.,

¹ Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

Abstract: the aim of this study is a theoretical analysis of the relationship between self-efficacy and sustainable learning motivation in first-year engineering students. Within the framework of this study, the psychological mechanisms of the influence of faith in one's own abilities on the formation of motivational attitudes of future civil engineers and specialists in the field of computer science and cybersecurity are considered. The main results of the study are to identify specific features of the formation of self-efficacy in representatives of various engineering specialties and identify key factors mediating the relationship between self-efficacy and learning motivation. The results of the study emphasize the need for a differentiated approach to the development of students' self-effectiveness, taking into account the professional orientation of educational programs.

Keywords: self-efficacy, learning motivation, future engineers, professional education, first-year students, construction education, computer science, cybersecurity, student adaptation, psychological factors of learning

For citation: Kartashova A.P. Influence of self-efficacy on the formation of sustainable learning motivation of future engineers. Pedagogical Education. 2026. 7 (6). P. 153 – 159. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-153-159

The article was submitted: February 16, 2026; Approved after reviewing: March 16, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Современная система высшего технического образования, переживает период существенных трансформаций, обусловленных стремительным развитием технологий, изменением требований рынка труда, а также, необходимостью подготовки высококвалифицированных специалистов инженерного профиля. В этих условиях, проблема формирования устойчивой учебной мотивации студентов, приобретает особую актуальность, поскольку именно мотивационный компонент, как показывают многочисленные исследования, определяет успешность профессионального становления будущих инженеров [1].

Цель исследования – теоретический анализ влияния самоэффективности, на формирование устойчивой учебной мотивации, у студентов первого курса инженерных направлений подготовки.

Материалы и методы исследований

Методологическую основу настоящего теоретического исследования составил комплексный подход, интегрирующий положения различных психологических школ и направлений. Материалами исследования, послужили научные публикации отечественных и зарубежных авторов, посвященные проблемам самоэффективности, учебной мотивации, психологии профессионального образования и адаптации студентов к условиям обучения в высшей школе.

В качестве основных методов исследования, автором использовались: теоретический анализ и синтез, сравнительно-сопоставительный метод, моделирование, систематизация, обобщение данных.

Результаты и обсуждения

Анализ современной научной литературы, позволяет утверждать, что самоэффективность, представляет собой многокомпонентный конструкт, включающий когнитивные, эмоциональные и поведенческие элементы. В контексте учебной деятельности, студентов инженерных специальностей, как показывают исследования, можно выделить несколько ключевых аспектов самоэффективности, каждый из которых специфическим образом влияет на формирование учебной мотивации [2].

Таблица 1

Компоненты самоэффективности студентов технических специальностей.

Table 1

Components of self-efficacy of students in technical specialties.

Компонент / Определение	Проявление у студентов строительного института	Проявление у студентов института компьютерных наук и кибербезопасности
Академическая самоэффективность. Убежденность студента в способности успешно выполнять учебные задачи, осваивать новый материал и достигать высоких результатов	Уверенность в освоении сложных математических дисциплин, инженерной графики, законов механики и сопротивления материалов	Вера в способность овладеть языками программирования, понять принципы функционирования компьютерных систем, освоить методы защиты информации
Социальная самоэффективность. Уверенность в способности эффективно взаимодействовать с преподавателями, одногруппниками, участвовать в групповых проектах и командной работе.	Важна при работе над проектами, требующими координации усилий специалистов различных профилей	Значима при участии в разработке сложных программных продуктов и систем кибербезопасности
Самоэффективность в области саморегуляции. Уверенность в способности организовать учебную деятельность, планировать время, справляться с прокрастинацией, поддерживать концентрацию внимания.	Особенно значима для студентов первого курса при адаптации к самостоятельной организации учебного процесса	Особенно значима для студентов первого курса при адаптации к самостоятельной организации учебного процесса

Рассматривая механизмы влияния самооффективности, на учебную мотивацию, следует обратиться к классической модели А. Бандуры. Согласно положениям данной модели, самооффективность студента, влияет на выбор деятельности, уровень прилагаемых усилий, а также настойчивость. Применительно к образовательному контексту, это означает, что, студенты с высоким уровнем самооффективности, склонны выбирать более сложные учебные задачи, а также, рассматривать их как вызов, а не как угрозу. В ситуациях академических испытаний, данные студенты, прилагают больше усилий, демонстрируют большую настойчивость, испытывают менее интенсивную тревогу и стресс [3].

Влияние самооффективности, на учебную мотивацию, опосредуется системой целеполагания. Так, студенты с высокой самооффективностью, ставят перед собой более амбициозные, но при этом реалистичные цели, что создает оптимальный уровень мотивационного напряжения.

Анализируя специфику формирования самооффективности, у студентов различных инженерных направлений, необходимо учитывать особенности образовательной среды и содержания обучения [4].

Важным аспектом анализа, является рассмотрение факторов, опосредующих связь между самооффективностью и учебной мотивацией. Так, студенты с высокой самооффективностью, склонны приписывать успехи своим способностям и усилиям. Неудачи же, рассматриваются такими студентами, как временные, обусловленные недостаточными усилиями, или неэффективными стратегиями, которые можно изменить. Такой оптимистичный атрибутивный стиль, поддерживает учебную мотивацию у студентов с высокой самооффективностью, даже в ситуациях неуспеха, способствуя проявлению ими настойчивости и готовности прилагать дополнительные усилия [5].

Другим важным опосредующим фактором, является академическая вовлеченность студентов, которая включает: поведенческий, эмоциональный и когнитивный компоненты. Для студентов инженерных специальностей, академическая вовлеченность, может проявляться в активном участии в лабораторных работах, самостоятельном изучении дополнительной литературы, участии в научных кружках и студенческих конструкторских бюро [6].

Анализ литературы позволяет выделить специфические риски для формирования самооффективности и учебной мотивации у студентов различных инженерных направлений. Так, для студентов строительного института, такими рисками могут быть: высокая абстрактность многих теоретических дисциплин первого курса, отсроченность практического применения получаемых знаний, недостаточная связь между теорией и будущей профессиональной деятельностью. Для студентов института компьютерных наук и кибербезопасности, рисками могут выступать: чрезмерно высокие ожидания (относительно скорости освоения профессии); разрыв между представлениями о специальности и реальным содержанием обучения; необходимость освоения большого количества постоянно обновляющихся технологий и инструментов [7].

Важным аспектом формирования устойчивой учебной мотивации, является развитие профессиональной самооффективности, то есть уверенности в способности успешно выполнять профессиональные задачи, после окончания обучения. Для студентов первого курса, данный вид самооффективности, находится в стадии формирования и во многом основывается на косвенном опыте, получаемом через наблюдение за деятельностью практикующих специалистов, общение со старшекурсниками, знакомство с реальными проектами и задачами. Поэтому, важным фактором развития профессиональной самооффективности и учебной мотивации, является интеграция практико-ориентированных элементов, в образовательный процесс уже на первом курсе. По мнению автора, это позволяет студентам увидеть связь между изучаемыми дисциплинами и будущей профессиональной деятельностью.

Рассматривая динамику взаимосвязи самооффективности и учебной мотивации, следует отметить, что данные конструкты находятся в отношениях взаимного влияния и усиления. Высокая самооффективность, способствует формированию устойчивой учебной мотивации, которая, в свою очередь, стимулирует активную учебную деятельность, приводящую к успехам, что дополнительно укрепляет самооффективность. Однако, возможен и обратный сценарий, когда низкая самооффективность, приводит к: снижению мотивации; избеганию сложных задач; ухудшению результатов обучения; снижению веры в собственные способности; формированию негативной спирали академической неуспешности [8].

Для предотвращения развития негативного сценария и поддержки позитивной динамики развития самооффективности, и учебной мотивации, важное значение, имеет система психологического сопровождения студентов первого курса. Такое сопровождение должно включать, прежде всего, диагностику уровня самооффективности и типов учебной мотивации, на начальном этапе обучения, для выявления студентов группы риска. Необходима реализация развивающих программ, направленных на формирование адекватной самооффективности, через: создание ситуаций успеха, обучение эффективным стратегиям совладания с трудностями, развитие навыков саморегуляции. Кроме того, требуется создание поддерживающей образо-

вательной среды, характеризующейся конструктивной обратной связью, признанием усилий и прогресса студентов, возможностями для развития компетентности. Систематизация теоретических данных, позволяет автору представить основные компоненты самооффективности, а также определить их связь с различными типами учебной мотивации, в виде таблицы 2.

Таблица 2

Взаимосвязь компонентов самооффективности и типов учебной мотивации студентов инженерных специальностей.

Table 2

The relationship between self-efficacy components and types of academic motivation of engineering students.

Компонент самооффективности. Характеристика компонента.	Связь с внутренней мотивацией	Связь с автономной внешней мотивацией	Связь с контролируемой внешней мотивацией
Академическая самооффективность. Уверенность в способности осваивать учебный материал и выполнять учебные задачи.	Сильная положительная связь	Умеренная положительная связь	Слабая или отсутствует
Социальная самооффективность. Уверенность в способности эффективно взаимодействовать в учебном процессе.	Умеренная положительная связь	Умеренная положительная связь	Слабая положительная связь
Самооффективность в саморегуляции. Уверенность в способности организовать и контролировать учебную деятельность.	Сильная положительная связь	Сильная положительная связь	Умеренная положительная связь
Профессиональная самооффективность. Уверенность в способности успешно выполнять будущие профессиональные задачи.	Сильная положительная связь	Сильная положительная связь	Слабая или отсутствует

Данные, представленные в таблице 2, демонстрируют, что наиболее сильная связь, наблюдается между различными компонентами самооффективности и внутренней мотивацией. Это подтверждает теоретические положения о роли самооффективности в формировании подлинного интереса, к учебной деятельности. При этом, самооффективность в области саморегуляции, демонстрирует относительно более сильную связь, с контролируемой внешней мотивацией по сравнению с другими компонентами. По мнению автора, это может объясняться тем, что способность к самоорганизации, важна, для выполнения учебных требований, независимо от типа мотивации. Дальнейший анализ, позволяет выделить специфические факторы, влияющие на формирование самооффективности, у студентов различных инженерных направлений, что представлено в таблице 3 [9].

Таблица 3

Специфические факторы формирования самооффективности у студентов различных инженерных направлений.

Table 3

Specific factors in the development of self-efficacy in students of various engineering fields.

Фактор	Студенты строительного института	Студенты института компьютерных наук и кибербезопасности
Предшествующий опыт	Успехи в изучении математики и физики в школе, участие в технических кружках	Опыт программирования, участие в IT-проектах, решение задач на специализированных платформах
Источники информации о профессии	Наблюдение за строительными объектами, общение со специалистами строительной отрасли	Опыт использования программного обеспечения, знакомство с IT-индустрией через медиа
Возможности для раннего успеха	Ограничены из-за абстрактности теоретических дисциплин первого курса	Широкие возможности создания работающих программ и решения практических задач

Продолжение таблицы 3
Continuation of Table 3

Специфические вызовы	Отсроченность практического применения знаний, высокая абстрактность материала	Необходимость постоянного обновления знаний, быстрое устаревание технологий
Ролевые модели	Преподаватели, практикующие инженеры-строители, выпускники	IT-специалисты, успешные программисты, специалисты по кибербезопасности
Групповая работа	Проектная деятельность, требующая координации различных специалистов	Командная разработка программного обеспечения, совместное решение задач

Как видно из данных, представленных в таблице 3, студенты различных инженерных направлений, сталкиваются с разными возможностями и вызовами, в процессе формирования собственной самоэффективности. Это необходимо учитывать, при разработке программ психологической поддержки и организации образовательного процесса в условиях современного вуза.

На основе проведенного теоретического анализа, представляется возможным, предложить авторскую интегративную модель, влияния самоэффективности, на формирование устойчивой учебной мотивации будущих инженеров в условиях современного вуза. Данная модель, включает несколько уровней, которые будут рассмотрены далее в таблице 4.

Таблица 4

Интегративная модель влияния самоэффективности на формирование устойчивой учебной мотивации будущих инженеров.

Table 4

Integrative model of the influence of self-efficacy on the development of sustainable academic motivation in future engineers.

Уровень / Название уровня	Компоненты	Описание
Уровень 1. Источники самоэффективности.	Опыт успешного выполнения задач; Косвенный опыт через наблюдение; Вербальное убеждение; Физиологические и эмоциональные состояния	Базовые источники формирования самоэффективности согласно теории А. Бандуры. Включают личный опыт, социальное научение, поддержку значимых других и психофизиологическое состояние
Уровень 2. Компоненты самоэффективности.	Академическая самоэффективность; Социальная самоэффективность; Саморегуляторная самоэффективность; Профессиональная самоэффективность	Различные аспекты веры в собственные способности в контексте учебной и профессиональной деятельности будущих инженеров
Уровень 3. Психологические механизмы влияния.	Целеполагание; Атрибутивные процессы; Эмоциональная регуляция; Когнитивная обработка информации.	Внутренние психологические процессы, через которые самоэффективность воздействует на мотивацию студентов
Уровень 4. Типы учебной мотивации.	Внешняя контролируемая мотивация; Внешняя интроецированная мотивация; Внешняя идентифицированная мотивация; Внутренняя мотивация	Континуум мотивационных типов от внешне регулируемых до внутренне детерминированных форм
Уровень 5. Поведенческие проявления мотивации.	Выбор задач; Прилагаемые усилия; Настойчивость; Академическая вовлеченность.	Наблюдаемые формы учебного поведения, отражающие уровень и качество мотивации студентов
Уровень 6. Результаты обучения и обратная связь.	Академические достижения; Формирование нового опыта; Обратное влияние на самоэффективность.	Учебные результаты и их рефлексивное воздействие на самоэффективность через создание нового опыта успеха или неудачи

Модель, предложенная автором в таблице 4, носит динамический характер, отражая циклический процесс взаимного влияния самооффективности, мотивации и результатов деятельности. Предложенная модель, учитывает контекстуальные факторы, прежде всего, такие как: особенности образовательной среды; социальная поддержка студента; характеристика учебных задач. Данные факторы, модулируют связи между различными уровнями модели.

Практическое применение данной модели, предполагает разработку комплексных программ поддержки студентов первого курса, направленных на усиление всех источников самооффективности. Это может включать создание ситуаций успеха, через: адаптацию уровня сложности задач к возможностям студентов; организацию менторских программ, с участием успешных старшекурсников и выпускников; обеспечение конструктивной обратной связи от преподавателей; обучение техникам управления стрессом и тревожностью [10].

Отметим, что для студентов строительного института, особое значение, может иметь, раннее включение элементов проектной деятельности, позволяющее увидеть практическое применение изучаемых теоретических дисциплин. Для студентов института компьютерных наук и кибербезопасности, важным, может быть создание возможностей, для работы над реальными проектами, участие в хакатонах и соревнованиях. Это способствует формированию как академической, так и профессиональной самооффективности.

Выводы

Таким образом, самооффективность, выступает ключевым ресурсом, определяющим формирование устойчивой учебной мотивации будущих инженеров на этапе первичной профессионализации. Понимание механизмов влияния самооффективности на мотивационные процессы, а также, учет специфики различных инженерных специальностей, создают основу, для разработки эффективных программ психологического сопровождения студентов первого курса технических вузов, направленных на поддержку их успешной адаптации и профессионального становления.

Список источников

1. Берман Н.Д. Самооффективность и мотивация в структуре саморегуляции студентов // ЦИТИСЭ. 2025. № 2 (44). С. 326 – 336.
2. Нечина Е.Н. Феномен самооффективности студентов и способы управления ею в целях повышения их мотивации и успеваемости // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2025. Т. 15. № S1. С. 106 – 110.
3. Сыркин Л.Д., Еремин А.С. Связь страха неудач и тревожности с уровнем самооффективности и жизнестойкости как профессионально важных качеств студентов инженерного профиля // Человеческий капитал. 2025. № 10 (202). С. 126 – 138.
4. Ромахина С.Е., Анчукова Н.И. Социальный интеллект и самооффективность личности // Научно-техническое и экономическое сотрудничество стран АТР в XXI веке. 2023. Т. 2. С. 110 – 114.
5. Абдалиева Л.В. Самооффективность как один из факторов самореализации педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 83-2. С. 440 – 442.
6. Блинова Е.Е. Психологическая безопасность образовательной среды как фактор самооффективности студентов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2023. № 1. С. 3 – 34.
7. Козловская Д.И., Козловская С.Н. Особенности самоактуализации и самооффективности студентов в университете // ЦИТИСЭ. 2022. № 1 (31). С. 378 – 394.
8. Рыбакова Ю.А. Взаимосвязь самооффективности и психологической безопасности студентов педагогического профиля // Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. № 1 (55). С. 73 – 78.
9. Смолина Т.Л. Карьерная готовность, самооффективность и межкультурная компетентность студентов // Психология образования в поликультурном пространстве. 2025. № 2 (70). С. 57 – 65.
10. Саранцева С.Г. Самооффективность в контексте профессиональной деятельности // Общественный журнал. 2024. № 1. С. 50 – 55.

References

1. Berman N.D. Self-efficacy and motivation in the structure of students' self-regulation. CITISE. 2025. No. 2 (44). P. 326 – 336.
2. Nechina E.N. The phenomenon of students' self-efficacy and ways to manage it in order to improve their motivation and academic performance. Humanities. Bulletin of the Financial University. 2025. Vol. 15. No. S1. P. 106 – 110.

3. Syrkin L.D., Eremin A.S. The relationship between fear of failure and anxiety with the level of self-efficacy and resilience as professionally important qualities of engineering students. *Human capital*. 2025. No. 10 (202). P. 126 – 138.
4. Romakhina S.E., Anchukova N.I. Social intelligence and self-efficacy of the individual. *Scientific, technical and economic cooperation of the Asia-Pacific countries in the 21st century*. 2023. Vol. 2. P. 110 – 114.
5. Abdalina L.V. Self-efficacy as one of the factors of teacher self-realization. *Problems of modern pedagogical education*. 2024. No. 83-2. P. 440 – 442.
6. Blinova E.E. Psychological safety of the educational environment as a factor in students' self-efficacy. *Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*. 2023. No. 1. P. 3 – 34.
7. Kozlovskaya D.I., Kozlovskaya S.N. Features of Self-Actualization and Self-Efficacy of Students at the University. *CITISE*. 2022. No. 1 (31). P. 378 – 394.
8. Rybakova Yu.A. The Relationship Between Self-Efficacy and Psychological Safety of Students of the Pedagogical Profile. *Scientific Research: Personality, Education, Culture*. 2025. No. 1 (55). P. 73 – 78.
9. Smolina T.L. Career Readiness, Self-Efficacy, and Intercultural Competence of Students. *Psychology of Education in a Multicultural Space*. 2025. No. 2 (70). P. 57 – 65.
10. Sarantseva S.G. Self-Efficacy in the Context of Professional Activity. *General Scientific Journal*. 2024. No. 1. P. 50 – 55.

Информация об авторах

Карташова А.П., кандидат физико-математических наук, доцент кафедры физики Института физики и математики, ФГАОУ ВО "Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого", Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Политехническая, д. 29, anna_kartashova@mail.ru

© Карташова А.П., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / *Original article*

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (педагогические науки)

УДК 378.147:811.111:004

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-160-164

Преподавание английского языка в современной образовательной среде: педагогические подходы, инновации и цифровые практики

¹ Корнилов Ю.В.,

¹ Сибирский университет потребительской кооперации

Аннотация: современная образовательная среда предъявляет к преподаванию английского языка требования, кардинально отличающиеся от тех, что определяли методическую повестку десятилетие назад. Цель настоящей работы состоит в комплексном осмыслении педагогических подходов и цифровых практик, формирующих актуальную методологию обучения английскому языку в системе среднего и высшего профессионального образования. Для достижения этой цели рассматривается конвергенция коммуникативного, когнитивного и компетентностного подходов как методологическая основа современной дидактики иностранного языка; анализируется роль цифровых инструментов и адаптивных технологий в трансформации учебного процесса; исследуются механизмы формирования учебной мотивации и профессиональной автономии обучающихся; характеризуется изменение функции преподавателя в условиях цифровой образовательной среды. Практическая значимость работы определяется её ориентацией на реальные образовательные контексты: предложенные подходы и инструменты могут быть непосредственно применены при проектировании курсов английского языка для специальных целей, разработке системы формирующего оценивания и выстраивании межкультурного компонента языковой подготовки. Материалы статьи представляют интерес для преподавателей английского языка, методистов и разработчиков образовательных программ, стремящихся совместить академическую глубину содержания с динамикой цифровой среды без утраты педагогического смысла этого взаимодействия.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, цифровая трансформация образования, методика преподавания английского языка, адаптивное обучение, межкультурная компетенция, English for Specific Purposes, формирующее оценивание, мотивация, педагог-дизайнер

Для цитирования: Корнилов Ю.В. Преподавание английского языка в современной образовательной среде: педагогические подходы, инновации и цифровые практики // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 160 – 164. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-160-164

Поступила в редакцию: 16 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 16 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

Teaching English in a modern educational environment: pedagogical approaches, innovations, and digital practices

¹ Kornilov Yu.V.,

¹ Siberian University of Consumer Cooperation

Abstract: the modern educational environment places demands on English language teaching that are fundamentally different from those that defined the methodological agenda a decade ago. The purpose of this paper is to comprehensively understand the pedagogical approaches and digital practices that shape the current methodology of teaching English in secondary and higher vocational education. To achieve this goal, the convergence of communicative, cognitive, and competency-based approaches is considered as the methodological foundation of mod-

ern foreign language didactics; the role of digital tools and adaptive technologies in transforming the educational process is analyzed; the mechanisms for developing students' learning motivation and professional autonomy are explored; and the changing role of the teacher in the digital educational environment is characterized. The practical significance of this work is determined by its focus on real-world educational contexts: the proposed approaches and tools can be directly applied to designing English for Specific Purposes courses, developing formative assessment systems, and building an intercultural component in language training. The article's materials will be of interest to English teachers, methodologists, and educational program developers seeking to combine the academic depth of content with the dynamics of the digital environment without losing the pedagogical value of this interaction.

Keywords: communicative competence, digital transformation of education, English language teaching methods, adaptive learning, intercultural competence, English for Specific Purposes, formative assessment, motivation, instructional designer

For citation: Kornilov Yu.V. Teaching English in a modern educational environment: pedagogical approaches, innovations, and digital practices. Pedagogical Education. 2026. 7 (6). P. 160 – 164. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-160-164

The article was submitted: February 16, 2026; Approved after reviewing: March 16, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Английский язык давно перестал быть просто учебной дисциплиной. Он превратился в своеобразный эпистемологический инструмент – средство конструирования профессиональной идентичности и освоения глобального коммуникативного пространства, без которого современный специалист оказывается в условиях, сопоставимых с информационной изоляцией. В.А. Кленюшина справедливо указывает, что владение английским стало неотъемлемым элементом профессиональной культуры личности – и с этим суждением трудно спорить, хотя здесь возможна иная трактовка, если рассматривать язык не как инструмент, а как среду существования мышления [2]. Преподавание при таком понимании выходит далеко за рамки лингвистической подготовки. Это конструирование особой дидактической экосистемы, в которой обучающийся учится мыслить, интерпретировать, взаимодействовать. Проблема состоит в другом: как совместить академическую глубину и цифровую динамику, не жертвуя ни тем, ни другим. Ю.М. Амелина фиксирует, что современное образовательное пространство требует от педагога принципиально иного типа методологического мышления – не трансляционного, а проективного [1].

Материалы и методы исследований

Основным методом послужил аналитический обзор научной литературы, опубликованные в период с 2021 по 2025 год. В качестве материала исследования использовались научные статьи из рецензируемых журналов, а также материалы международных научно-практических конференций. Отбор источников был подчинён логике последовательного рассмотрения методологических подходов к обучению английскому языку, роли цифровых инструментов в образовательном процессе и вопросов мотивации и автономии обучающихся. Сравнительно-сопоставительный анализ позволил соотнести коммуникативный, когнитивный и компетентностный подходы, как взаимодополняющие методологические пласты единой дидактической системы.

Результаты и обсуждения

Коммуникативный подход остаётся доминирующей парадигмой в методике преподавания иностранных языков, поскольку именно он переориентирует весь учебный процесс с усвоения формальных структур на практическое речевое действие в социально значимых контекстах. Л.Н. Соколова убедительно демонстрирует, что задания в формате видеоконференций с иностранными сверстниками, участие в международных форумах, дискуссии на платформах с нативными носителями – всё это не просто имитирует профессиональную коммуникацию, но фактически является ею, моделируя те самые условия, в которых выпускнику предстоит функционировать [5].

Когнитивный подход добавляет к этой картине иное измерение. Б.В. Сапрыгин рассматривает язык как когнитивную матрицу – систему интеллектуальных опор, через которую обучающийся не воспроизводит чужие конструкции, а выстраивает собственную аналитическую позицию [4]. Язык здесь – не объект изу-

чения, а инструмент рассуждения (хотя граница между этими функциями на практике нередко размывается). Компетентностный подход замыкает эту триаду, смещая фокус с процесса на результат: иноязычная коммуникативная компетенция понимается как интегративная характеристика, включающая языковую, речевую, культурную и стратегическую составляющие (рис. 1). Деловая переписка, командные презентации, профессиональные кейсы – вот конкретный инструментарий её формирования.

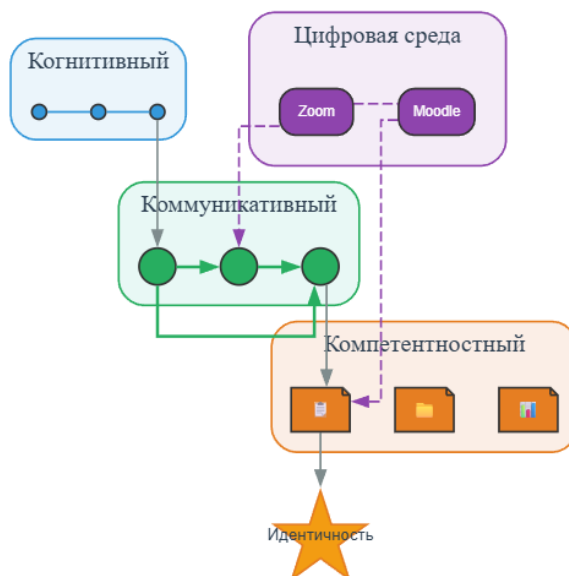


Рис. 1. Архитектура методики преподавания английского языка.

Fig. 1. Architecture of the English language teaching methodology.

Цифровая трансформация образовательного процесса – явление, которое некоторые исследователи склонны идеализировать, а другие воспринимают со скептицизмом. Л.М. Шайхутдинова фиксирует, что интеграция аутентичных материалов – выпусков BBC, лекций TED Talks, профессиональных подкастов – существенно повышает не только интерес обучающихся, но и качество языкового восприятия, формируя то, что можно назвать живым языковым чутьём (в отличие от механически усвоенных норм). Платформы Zoom, Google Classroom, Moodle, Kahoot обеспечивают вариативность форм представления учебного контента и мгновенную обратную связь – обратную связь, которая в традиционной аудитории нередко запаздывает на целый урок [9]. Адаптивное обучение (adaptive learning) идёт ещё дальше: алгоритм анализирует ошибки конкретного студента и формирует индивидуальную образовательную траекторию. Роль преподавателя при этом не исчезает, а меняется. Теперь он не просто читает лекции, а помогает студентам ориентироваться в учебе (рис. 2). Технологии не заменяют педагога, а помогают ему работать эффективнее. Теперь его работа сложнее: он одновременно управляет и учебным материалом, и скоростью урока, и форматом обучения, и тем, как ученики себя чувствуют на занятии.



Рис. 2. Трансформация роли преподавателя.

Fig. 2. Transformation of the teacher's role.

Самое трудное в обучении – заставить студента хотеть учиться. Исследователь Э.А. Устимец считает, что главное – это внутреннее желание студента, когда он сам понимает, зачем ему нужен язык, а не просто учит ради оценки [8]. Чтобы это получилось, используют игры, конкурсы, киноклубы на английском и даже флешмобы. Это не только повышает интерес, но и развивает самостоятельность: ведение портфолио или дневников успеха, что помогает им брать на себя ответственность за своё обучение.

Проектная работа (например, создание рекламы для турфирм или маркетинговых буклетов для отелей на английском) связывает мотивацию с реальной профессией. А.А. Шульга обращает внимание на другой важный момент: общение – это не просто знание слов и грамматики. Нужно ещё понимать культуру, традиции и правила поведения, которые отличаются у нас и у носителей языка [10]. Именно это отличает настоящего профессионала от просто грамотного человека. Умение работать с информацией (читать новости, рекламу, пресс-релизы) помогает развивать мышление и учит спорить на английском. Сейчас это не просто дополнение к языку, а его основа.

В профессиональном образовании сейчас главное – это English for Specific Purposes (английский для специальности). Елена Монахова и Елена Юрьева на примере гостиничного бизнеса доказывают: ролевые игры (когда студенты обслуживают гостей из разных стран), разбор реальных конфликтов и совместные онлайн-проекты с зарубежными студентами дают ребятам не просто знание языка, а настоящую уверенность в своих силах как профессионалов [11]. Ю.А. Трегубова и М.А. Мосина подчеркивают важность «поддерживающего» оценивания. Это когда ошибки разбирают не для того, чтобы ругать, а чтобы помочь прямо в процессе. Тесты, опросники и дневники самонаблюдения учат студента видеть свои слабые места и работать с ними [6].

Н.В. Максименко и Т.А. Чекалина описывают новый тип преподавателя – педагога-дизайнера, сочетающего цифровую грамотность, эмпатию и умение работать с аналитикой успеваемости; только это сочетание, по их убеждению, обеспечивает методическую гибкость в условиях постоянно меняющейся образовательной среды [3]. Р.Н. Тукаева, А.А. Катекина и А.В. Савинчева намечают горизонт ближайших перспектив: технологии искусственного интеллекта для автоматической проверки речи, AR/VR-платформы для погружения в аутентичные коммуникативные ситуации, международные виртуальные стажировки – всё это уже не фантастика, а реально разворачивающаяся практика, хотя степень её педагогической осмысленности пока существенно уступает технологической оснащённости [7].

Выводы

Преподавание английского языка в современном образовательном контексте – это сложный многоуровневый процесс, в котором коммуникативный, когнитивный и компетентностный подходы образуют не конкурирующие, а взаимодополняющие методологические пласты, а цифровая среда выступает не заменой педагога, но расширением его профессиональных возможностей – при условии, что сам педагог готов к этому расширению.

Список источников

1. Амелина Ю.М. Оптимизация образовательного процесса: интеграция цифровых образовательных технологий с применением научно обоснованных методов преподавания // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2023): сб. статей IV Международной научно-практической конференции, 16–17 ноября 2023 г. / под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. С. 616 – 632.
2. Кленюшина В.А. Английский язык как средство международного общения // Вестник науки. 2025. № 10 (91). С. 538 – 541.
3. Максименко Н.В., Чекалина Т.А. Обзор моделей цифровых компетенций преподавателя в условиях трансформации образовательного процесса // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 2 (46). С. 41 – 50.
4. Сапрыгин Б.В. Когнитивный подход в языковом образовании: методологические замечания // Философия образования. 2021. Т. 21. № 1. С. 23 – 38.
5. Соколова Л.Н. Комплекс коммуникативных и цифровых заданий для формирования дискурсивной научной компетенции магистрантов технического вуза посредством мультимедийной презентации (на примере английского языка) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10. № 12. С. 1939 – 1948.
6. Трегубова Ю.А., Мосина М.А. Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе // Пермский педагогический журнал. 2021. № 12. С. 130 – 138.

7. Тукаева Р.Н., Катекина А.А., Савинчева А.В. Роль искусственного интеллекта в обучении английскому языку: современные технологии и будущее образования // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 86-2. С. 302 – 305.
8. Устимец Э.А. Повышение мотивации студентов к изучению английского языка в неязыковом вузе (на примере юридического направления) // Молодой ученый. 2021. № 47 (389). С. 438 – 440. URL: <https://moluch.ru/archive/389/85576> (дата обращения: 01.06.2025).
9. Шайхутдинова Л.М. Цифровые инструменты педагога для организации дистанционного обучения // Скиф. 2021. № 5 (57). С. 512 – 516.
10. Шульга А.А. Формирование межкультурной компетенции через обучение английскому языку: педагогический подход // Вестник науки. 2024. № 9 (78). С. 266 – 272.
11. Monakhova E., Yurieva E. Teaching English for specific purposes at Russian universities: problems teachers have to cope with // E3S Web of Conferences. 2023. Vol. 371. Art. 05061. P. 1 – 7. DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202337105061>.

References

1. Amelin Yu.M. Optimization of the educational process: Integration of digital educational technologies with the use of scientifically based teaching methods. Digital Humanities and Technologies in Education (DHTE 2023): Collection of articles from the IV International Scientific and Practical Conference, November 16-17, 2023. Edited by V.V. Rubtsov, M.G. Sorokova, N.P. Radchikova. Moscow: Publishing House of FSBEI HE MGPPU, 2023. P. 616 – 632.
2. Klenyushina V.A. English as a means of international communication.. Science Bulletin. 2025. No. 10 (91). P. 538 – 541.
3. Maksimenko N.V., Chekalina T.A. Review of models of digital competencies of a teacher in the context of the transformation of the educational process. Professional education in Russia and abroad. 2022. No. 2 (46). P. 41 – 50.
4. Saprygin B.V. Cognitive approach in language education: methodological remarks. Philosophy of education. 2021. Vol. 21. No. 1. P. 23 – 38.
5. Sokolova L.N. A set of communicative and digital tasks for the development of discursive scientific competence of technical university master's students through a multimedia presentation (using the example of the English language). Pedagogy. Theoretical and Practical Issues. 2025. Vol. 10. No. 12. P. 1939 – 1948.
6. Tregubova Yu.A., Mosina M.A. Formative assessment of students' educational results in a modern school. Perm Pedagogical Journal. 2021. No. 12. P. 130 – 138.
7. Tukaeva R.N., Katekina A.A., Savincheva A.V. The Role of Artificial Intelligence in Teaching English: Modern Technologies and the Future of Education. Problems of Modern Pedagogical Education. 2025. No. 86-2. P. 302 – 305.
8. Ustimets E.A. Increasing Students' Motivation to Learn English at a Non-Linguistic University (using the Law Department as an Example). Young Scientist. 2021. No. 47 (389). P. 438 – 440. URL: <https://moluch.ru/archive/389/85576> (accessed: 01.06.2025).
9. Shaikhutdinova L.M. Digital Tools for a Teacher for Organizing Distance Learning. Skif. 2021. No. 5 (57). P. 512 – 516.
10. Shulga A.A. Formation of Intercultural Competence through Teaching English: A Pedagogical Approach. Science Bulletin. 2024. No. 9 (78). P. 266 – 272.
11. Monakhova E., Yurieva E. Teaching English for Specific Purposes at Russian Universities: Problems Teachers Have to Cope with. E3S Web of Conferences. 2023. Vol. 371. Art. 05061. P. 1 – 7. DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202337105061>.

Информация об авторах

Корнилов Ю.В., кандидат исторических наук, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии, Сибирский университет потребительской кооперации (СибУПК), г. Новосибирск, Pirr2000@yandex.ru



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / *Original article*

Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

УДК 378.147:37.018

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-165-170

Геймификация как инструмент формирования «мягких навыков» (soft skills) в цифровой среде: проектирование и оценка результатов в рамках дисциплины «иностраннй (английский) язык»

¹Кравец О.С.,

¹Шарапова О.В.,

¹Чернявская Н.Е.,

¹Марченко А.К.,

¹Адьянов А.А.,

¹МИРЭА Российский технологический университет

Аннотация: в статье рассматривается потенциал геймификации как комплексного метода развития «мягких навыков» (модель «4К»: коммуникация, критическое мышление, коллаборация, креативность) у студентов в процессе изучения иностранного языка. Авторами предложена и апробирована модель геймифицированного курса, интегрирующая игровые механики в цифровую образовательную среду. Представлен анализ динамики развития «мягких навыков» и уровня вовлеченности обучающихся. В работе также учитываются данные смежных исследований, в том числе опыт реализации геймифицированных проектов в РТУ МИРЭА для разноуровневых групп студентов первого курса (уровни A1 и B1) с применением инструментов искусственного интеллекта. Особое внимание уделяется трансформации роли преподавателя в модератора и синергента образовательного процесса. Статистическая обработка результатов (t-критерий Стьюдента) подтверждает значимость полученных изменений ($p < 0,05$).

Ключевые слова: геймификация, soft skills, 4К, цифровая среда, коммуникативная компетенция, искусственный интеллект, модерация, синергент

Для цитирования: Кравец О.С., Шарапова О.В., Чернявская Н.Е., Марченко А.К., Адьянов А.А. Геймификация как инструмент формирования «мягких навыков» (soft skills) в цифровой среде: проектирование и оценка результатов в рамках дисциплины «иностраннй (английский) язык» // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 165 – 170. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-165-170

Поступила в редакцию: 16 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 17 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

Gamification as a tool for soft skills development in a digital environment: design and evaluation within the "Foreign (English) Language" discipline

¹Kravets O.S.,

¹Sharapova O.V.,

¹Chernyavskaya N.E.,

¹Marchenko A.K.,

¹Adyanov A.A.,

¹MIREA Russian Technological University

Abstract: the article examines the potential of gamification as a comprehensive method for developing soft skills (the 4Cs: communication, critical thinking, collaboration, creativity) among students learning a foreign language. The authors propose and test a gamified course model that integrates game mechanics into a digital educa-

tional environment. An analysis of the dynamics of soft skills development and the level of student engagement is presented. The study also takes into account data from related research, including the experience of implementing gamified projects at MIREA – Russian Technological University for mixed-level groups of first-year students (levels A1 and B1) with the use of artificial intelligence tools. Special attention is paid to the transformation of the teacher's role into a moderator and a synergistic agent of the educational process. Statistical processing of the results (Student's t-test) confirms the significance of the obtained changes ($p < 0.05$).

Keywords: gamification, soft skills, 4Cs, digital environment, communicative competence, artificial intelligence, moderation, synergistic agent

For citation: Kravets O.S., Sharapova O.V., Chernyavskaya N.E., Marchenko A.K., Adyanov A.A. Gamification as a tool for soft skills development in a digital environment: design and evaluation within the "Foreign (English) Language" discipline. *Pedagogical Education*. 2026. 7 (6). P. 165 – 170. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-165-170

The article was submitted: February 16, 2026; Approved after reviewing: March 17, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

В условиях стремительной трансформации глобального рынка труда и перехода к цифровой экономике требования к выпускникам высших учебных заведений претерпели существенные изменения. Сегодня профессиональная состоятельность специалиста определяется не только уровнем владения узкоспециализированными знаниями, но и развитостью так называемых «мягких навыков». В педагогической науке и практике под ними чаще всего понимается модель «4К»: критическое мышление, креативность, коммуникация и коллаборация. Именно эти компетенции позволяют будущему профессионалу эффективно адаптироваться к быстро меняющимся условиям, работать в кросс-функциональных командах и принимать нестандартные решения [1].

Дисциплина «Иностранный язык» в вузе выступает уникальной и естественной площадкой для формирования данных навыков. Процесс освоения иноязычной коммуникативной компетенции невозможен без активного межличностного взаимодействия, анализа информации и совместного решения задач [2]. Согласно общеевропейским стандартам владения иностранным языком, формирование коммуникативной компетенции включает не только лингвистический, но и социокультурный и стратегический компоненты, что делает ее идеальной базой для развития soft skills [4]. Однако на практике преподаватели часто сталкиваются с проблемой низкой вовлеченности студентов, а также с высоким уровнем коммуникативной тревожности, которая блокирует инициативу в традиционных образовательных форматах [3].

Проблема данного исследования обусловлена противоречием между необходимостью формирования комплексных soft skills и отсутствием гибких методик, которые позволяли бы бесшовно интегрировать развитие этих навыков в процесс обучения иностранному языку без ущерба для освоения языкового материала. Целью данной работы является проектирование и экспериментальная апробация модели геймифицированного курса английского языка, направленного на одновременное повышение уровня языковой компетенции и ключевых мягких навыков студентов.

Материалы и методы исследований

Исследование проводилось на базе РТУ МИРЭА в течение одного учебного семестра (модуля) 2023–2024 учебного года. Дизайн исследования включал два взаимосвязанных этапа: 1) пилотная апробация разработанной модели на основной выборке; 2) валидация полученных результатов на расширенной выборке с использованием данных смежного исследования [9].

Основная выборка. В пилотном эксперименте приняла участие группа студентов II курса ($n = 25$) нелингвистических направлений подготовки, изучающих английский язык на уровне Intermediate (B1–B2). Уровень владения языком определялся в соответствии с дескрипторами Общеевропейской системы уровней владения иностранным языком (CEFR) [4].

Расширенная выборка для валидации. Для подтверждения универсальности предложенного подхода и оценки эффективности геймификации в разноуровневых группах использовались данные исследования, проведенного в РТУ МИРЭА с участием 75 студентов первого курса, распределенных по смешанным группам с уровнями владения английским языком A1 и B1 [9].

Методологический аппарат исследования включал три ключевых этапа:

1. Диагностический этап: проведение входного тестирования языковых навыков (адаптированный Oxford Placement Test) и использование опросника самооценки навыков 4К (на основе методики Partnership for 21st Century Skills) до начала эксперимента [5].

2. Проектно-внедренческий этап: внедрение разработанной геймифицированной модели в учебный процесс на платформе Moodle с использованием инструментов Mentimeter, Padlet и Zoom. При проектировании заданий учитывались современные подходы к обучению иностранным языкам, ориентированные на развитие академической грамотности и автономии обучающихся [8].

3. Оценочный этап: проведение финальных контрольных срезов, повторная диагностика soft skills по той же методике и анализ вовлеченности студентов через анкетирование и анализ цифровых следов.

Использовались количественные методы (t-критерий Стьюдента для связанных и независимых выборок) и качественные (наблюдение, контент-анализ рефлексивных эссе).

Организация работы в группе (основная выборка)

Обучение строилось вокруг тематического модуля «My Family» и было разбито на несколько взаимосвязанных этапов, реализованных в цифровой среде:

Обучение строилось вокруг тематического модуля «My Family» и включало несколько этапов:

1. Формирование команд. Студенты делились на микрогруппы по 4–5 человек с разным уровнем языка. Это создавало условия для взаимообучения: более подготовленные студенты помогали менее подготовленным осваивать лексику и грамматику. Работа тьюторов поощрялась бонусными баллами [9].

2. Погружение в игровой сценарий. Вся группа получала легенду: они – команда международных исследователей, работающих над проектом «Всемирная история семей». Задача каждого мини-отдела – подготовить цифровую презентацию своей семьи для виртуальной выставки. Использование игрового сценария базировалось на концепции «магического круга» Й. Циммермана, согласно которой игровое пространство создает особые условия, где изменяются привычные социальные роли и снижается страх ошибки [7].

3. Распределение ролей внутри команды. В зависимости от уровня языка и личных предпочтений студенты распределяли роли: «исследователь» (сбор информации), «дизайнер» (работа с визуальным контентом, в том числе генерация изображений), «редактор» (проверка текстов с помощью ИИ), «спикер» (подготовка устной презентации). Такое распределение позволяло каждому студенту проявить свои сильные стороны и получить опыт успешности.

4. Использование цифровых платформ. В качестве основного хаба использовался Google Classroom, где публиковались задания, критерии оценивания и ссылки на дополнительные ресурсы. Для совместной работы над проектами применялись доски Miro и Google Презентации. Синхронные встречи проходили в Zoom, где позиционировались как «международные видеоконференции».

Использование инструментов искусственного интеллекта: от бумажного словаря к нейросетям

Ключевым отличием проведенного исследования стало то, что студенты активно использовали инструменты ИИ не только как «продвинутый переводчик», но и как полноценных помощников в творческом процессе. Бумажные словари и традиционные онлайн-переводчики уступили место более сложным инструментам, что соответствует современным тенденциям цифровизации языкового образования [10]. При этом, как отмечают исследователи в области применения ИИ в обучении иностранным языкам, важно выстраивать работу таким образом, чтобы технология выступала инструментом развития, а не подмены когнитивных усилий студента [8, 10]:

1. ChatGPT (генерация идей и контента). Студенты использовали ChatGPT для: генерации идей для семейных историй и традиций; составления черновиков диалогов на английском языке для ролевых сцен; помощи в формулировании сложных мыслей на английском (студент писал запрос на русском, а ChatGPT помогал сформулировать это на английском, после чего студент редактировал результат); проверки грамматики и стиля текстов.

2. Midjourney и DALL-E использовались для генерации изображений: портретов членов семьи, визуализации событий, создания фонов и иллюстраций.

3. Нейросети для озвучки текстов (TTSMaker, Google Text-to-Speech) – для создания аудиорассказов, что помогало в отработке произношения.

4. Grammarly и LanguageTool – для самопроверки письменных работ, что позволило студентам с более низким уровнем подготовки снизить количество ошибок.

ИИ выступал не как замена, а как инструмент, помогающий генерировать идеи, визуализировать образы и корректировать языковое оформление.

Трансформация роли преподавателя: модератор и синергент

В условиях геймифицированного обучения с активным использованием ИИ принципиально изменилась роль преподавателя. Он перестал быть единственным источником знаний и контролером, трансформировавшись в:

1. Модератора. Задачи преподавателя-модератора включали: организацию коммуникации в цифровой среде (настройка каналов связи, создание правил взаимодействия на форумах); фасилитацию групповой динамики (помощь в разрешении конфликтов, вовлечение пассивных студентов); управление временем и этапами работы над проектом (напоминание о дедлайнах, контроль промежуточных результатов); создание психологически комфортной атмосферы, где ошибка воспринимается как часть игры, а не как повод для наказания [6].

2. Синергента (от греч. synergos – вместе действующий). В отличие от классической фасилитации, направленной преимущественно на организацию групповой работы, роль синергента предполагает активное конструирование образовательной среды, в которой взаимодействие студента, группы и цифровых инструментов порождает эффект, превышающий сумму индивидуальных усилий.

Такая трансформация потребовала от преподавателя новых компетенций, но повысила автономию и мотивацию студентов [8].

Результаты и обсуждения

По итогам эксперимента нами была зафиксирована положительная динамика.

Количественные показатели. Сравнение данных пре-теста и пост-теста показало статистически значимый рост по всем параметрам soft skills (t-критерий Стьюдента для связанных выборок, $p < 0,05$). Наибольший прирост – в категории «Коллаборация» (+24,7%; $t = 4,12$; $p < 0,01$). Количество добровольно выполненных бонусных заданий увеличилось на 40% по сравнению с контрольной группой ($t = 3,87$; $p < 0,05$). В устной речи студенты экспериментальной группы на 30,2% чаще использовали развернутые ответы и сложные связующие элементы ($t = 3,52$; $p < 0,05$).

Качественные результаты. Наблюдения показали снижение коммуникативной тревожности. Пассивные ранее студенты стали активнее участвовать в обсуждениях. В рефлексивных эссе 80% студентов отметили, что игровой формат помог преодолеть страх устных высказываний на английском языке.

Валидация на расширенной выборке. Данные согласуются с результатами исследования [9], где также отмечены:

- повышение вовлеченности и снижение коммуникативных барьеров;
- прогресс в освоении лексики студентами уровня A1 на 35,4% выше, чем в контрольной группе ($t = 4,01$; $p < 0,01$);
- более высокое качество проектов, выполненных с использованием ИИ;
- 90% студентов отметили, что использование ChatGPT и Midjourney повысило уверенность при выполнении творческих заданий [9].

Результаты подтверждают гипотезу о синергетическом эффекте интеграции геймификации в обучение иностранному языку. Данные согласуются с выводами К. Каппа о том, что игровые механики создают безопасное пространство для ошибок, что важно для преодоления языкового барьера [3]. Рост коллаборации соответствует теории контекстного обучения А.А. Вербицкого, согласно которой деятельность в квазипрофессиональных (игровых) условиях формирует требуемые компетенции [1].

Сопоставление с данными [9] позволяет говорить об универсальности подхода. В разноразмерных группах геймификация способствует выравниванию возможностей: студенты уровня A1 получают поддержку от более сильных коллег, а студенты уровня B1, выступая в роли наставников, углубляют знания и развивают лидерские качества.

Интеграция ИИ стимулирует студентов к освоению современных цифровых инструментов. ИИ использовался не для перевода, а для генерации идей, визуализации, проверки стиля. Это развивает креативность (создание уникального контента) и критическое мышление (оценка сгенерированного контента) [10].

Для предотвращения риска использования ИИ как «костыля» (бездумного принятия сгенерированного контента) в структуру игровых миссий были включены рефлексивные этапы. Студенты сравнивали несколько вариантов, сгенерированных ИИ, выбирали наиболее удачный и адаптировали его под задание.

Эффективность геймифицированного обучения с использованием ИИ зависит от позиции преподавателя. Он не транслирует знания, а создает условия для их самостоятельного конструирования. Это требует от преподавателя развития новых компетенций [6, 8].

Ограничения исследования: высокие временные затраты преподавателя на мониторинг платформ и риск технологического неравенства (разный доступ к платным ИИ-инструментам).

Выводы

Подводя итоги проведенного исследования, можно утверждать, что интеграция геймифицированных механик в процесс обучения иностранному языку является эффективным ответом на современные вызовы высшего образования. В ходе работы были реализованы все поставленные задачи: от определения перечня релевантных soft skills до комплексной оценки результатов апробированной модели.

1. Синергетический эффект: Подтверждена гипотеза о том, что развитие коммуникативной компетенции на английском языке и формирование «мягких навыков» (модель 4К) являются взаимодополняющими процессами. Геймификация выступает связующим звеном, которое переводит теоретические знания в плоскость активного социального взаимодействия [1, 3].

2. Снижение психологических барьеров: Игровой контекст и использование «безопасного цифрового пространства» позволили существенно минимизировать коммуникативную тревожность студентов. Смещение фокуса с контроля ошибок на достижение игровой цели способствовало росту беглости речи [7].

3. Эффективность для разноуровневых групп: Сопоставление с результатами исследования в РГУ МИРЭА с участием 75 студентов первого курса (уровни A1 и B1) подтверждает эффективность геймификации для смешанных групп. Геймификация создает условия для взаимообучения и позволяет студентам с разным уровнем подготовки успешно взаимодействовать, достигая общих целей [9].

4. Интеграция ИИ как катализатор развития 4К: Выявлен потенциал синергии геймификации и инструментов искусственного интеллекта. Самостоятельное использование студентами ИИ (ChatGPT, Midjourney, Grammarly и др.) в рамках игровых заданий способствует развитию цифровых компетенций, креативности и критического мышления, усиливая образовательный эффект. ИИ перестает быть просто «умным переводчиком» и становится партнером в творческом процессе [10].

5. Новая роль преподавателя: В условиях цифровой геймифицированной среды преподаватель трансформируется из транслятора знаний в модератора (организатора коммуникации и фасилитатора) и синергента (архитектора образовательной среды, создающего условия для возникновения синергетического эффекта от взаимодействия студента, группы и цифровых инструментов) [6, 8].

Несмотря на положительные результаты, данное исследование имеет ограничения, связанные с размером выборки и ее локализацией в рамках одного вуза. Перспективы дальнейшей разработки темы включают адаптацию модели для других иностранных языков и создание автоматизированных систем аналитики для отслеживания динамики soft skills в реальном времени на основе анализа «цифрового следа» обучающегося, включая их взаимодействие с инструментами ИИ.

Список источников

1. Вербицкий А.А. Контекстное обучение и формирование мягких навыков // Высшее образование в России. 2021. № 4. С. 44 – 52.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2019. 336 с.
3. Капп К. Геймификация в обучении: принципы, методы и стратегии / пер. с англ. М.: Эксмо, 2020. 480 с.
4. Общеевропейские стандарты владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. Сопутствующий объем. Страсбург: Издательство Совета Европы, 2020. 274 с.
5. Partnership for 21st Century Skills. Framework for 21st Century Learning. Washington: P21, 2019. 12 p.
6. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification // Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments. New York: ACM, 2011. P. 9 – 15.
7. Zimmerman J. The Magic Circle: Principles of Game Design. Cambridge: MIT Press, 2018. 312 p.
8. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Английский язык для академических целей: современные подходы и методы обучения. М.: Флинта, 2022. 208 с.
9. Цыганков А.М., Садчикова Е.О., Издебский А.Л., Окунев А.В. Геймификация на уроках английского языка: опыт работы в смешанных группах // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: сборник трудов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары: ИД «Среда», 2025. С. 89 – 93.
10. Плеханова М.В., Трофимова Н.В. Искусственный интеллект в обучении иностранным языкам: возможности и риски // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 2. С. 34 – 41.

References

1. Verbitsky A.A. Contextual Learning and Soft Skills Development. Higher Education in Russia. 2021. No. 4. P. 44 – 52.
2. Gal'skova N.D., Gez N.I. The Theory of Teaching Foreign Languages: Lingvodidactics and Methodology. Moscow: Academy, 2019. 336 p.
3. Kapp K. Gamification in Learning: Principles, Methods, and Strategies. Translated from English. Moscow: Eksmo, 2020. 480 p.
4. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, and Assessment. A Companion Volume. Strasbourg: Publishing House of the Council of Europe, 2020. 274 p.
5. Partnership for 21st Century Skills. Framework for 21st Century Learning. Washington: P21, 2019. 12 p.
6. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments. New York: ACM, 2011. P. 9 – 15.
7. Zimmerman J. The Magic Circle: Principles of Game Design. Cambridge: MIT Press, 2018. 312 p.
8. Kolesnikova I.L., Dolgina O.A. English for Academic Purposes: Modern Approaches and Methods of Teaching. Moscow: Flinta, 2022. 208 p.
9. Tsygankov A.M., Sadchikova E.O., Izdebsky A.L., Okunev A.V. Gamification in English Lessons: Experience with Mixed Groups. Education, Innovation, and Research as a Community Development Resource: Proceedings of the III All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. Cheboksary: Sreda Publishing House, 2025. P. 89 – 93.
10. Plekhanova M.V., Trofimova N.V. Artificial Intelligence in Foreign Language Teaching: Opportunities and Risks. Modern Problems of Science and Education. 2024. No. 2. P. 34 – 41.

Информация об авторах

Кравец О.С., МИРЭА Российский технологический университет, Oksana.kravets@mail.ru

Шарапова О.В., МИРЭА Российский технологический университет

Чернявская Н.Е., МИРЭА Российский технологический университет

Марченко А.К., МИРЭА Российский технологический университет

Адьянов А.А., МИРЭА Российский технологический университет

© Кравец О.С., Шарапова О.В., Чернявская Н.Е., Марченко А.К., Адьянов А.А., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / *Original article*

Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

УДК 378

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-171-178

Общие и специальные умения при создании настольных игр

¹ Козуб Л.В.,

¹ Кузеванов М.А.,

¹ Батурин Н.Н.,

¹ Черноусов А.С.,

¹ Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ТюмГУ

Аннотация: в статье представлен теоретико-эмпирический анализ общих и специальных умений, обеспечивающих результативное создание образовательных настольных игр в технологической подготовке обучающихся и будущих педагогов. Цель исследования - разработать и апробировать структурно-функциональную модель формирования указанных умений на основе проектной деятельности, итеративно-прототипирования и педагогически организованного тестирования игры.

Гипотеза исследования состояла в том, что сочетание общих проектно-коммуникативных умений со специальными умениями игрового дизайна, материаловедения и балансировки механик статистически значимо повышает качество создаваемого игрового продукта и учебные результаты участников. Методологически исследование опиралось на смешанный дизайн и включало: анализ 84 публикаций 2021–2025 гг., экспертную оценку разработанных прототипов и квазиэксперимент с участием 62 студентов педагогического профиля (31 - экспериментальная группа, 31 - контрольная).

В результате выделены пять кластеров общих умений и шесть кластеров специальных умений; разработана поэтапная модель их формирования; определены уровни освоения и диагностические индикаторы. Показано, что в экспериментальной группе интегральный индекс сформированности умений вырос с 0,43 до 0,71, в контрольной - с 0,44 до 0,56; различия по итоговой оценке качества проекта статистически значимы ($p < 0,05$). Научная новизна состоит в операционализации структуры умений для задач создания настольных игр и в обосновании педагогических условий их развития в формате IMRAD-исследования.

Ключевые слова: настольные игры, технологическое образование, общие умения, специальные умения, игровой дизайн, проектное обучение, педагогическое моделирование, тестирование игры

Для цитирования: Козуб Л.В., Кузеванов М.А., Батурин Н.Н., Черноусов А.С. Общие и специальные умения при создании настольных игр // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 171 – 178. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-171-178

Поступила в редакцию: 16 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 17 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

General and special skills in the creation of board games

¹ Kozub L.V.,

¹ Kuzevanov M.A.,

¹ Baturin N.N.,

¹ Chernousov A.S.,

¹ Ishim Pedagogical Institute named after P.P. Ershov (branch) of University of Tyumen

Abstract: the article presents a theoretical and empirical analysis of general and special skills that determine effective creation of educational board games in technological training of students and future teachers. The study aims to develop and test a structural-functional model for the formation of these skills through project activity, iterative prototyping, and pedagogically organized game testing.

The hypothesis states that combining general project-communication skills with special skills in game design, materials science, and mechanics balancing significantly improves both product quality and learning outcomes. The study uses a mixed-method design including: analysis of 84 publications from 2021–2025, expert assessment of developed prototypes, and a quasi-experiment with 62 pedagogy students (31 in the experimental group, 31 in the control group).

Five clusters of general skills and six clusters of special skills were identified; a stage-based formation model was developed; and diagnostic indicators and levels were defined. In the experimental group, the integral skill index increased from 0.43 to 0.71; in the control group, from 0.44 to 0.56; differences in final project quality are statistically significant ($p < 0.05$). Scientific novelty lies in operationalizing the skill structure for board game creation tasks and substantiating pedagogical conditions for their development within the IMRAD framework.

Keywords: board games, technological education, general skills, special skills, game design, project-based learning, pedagogical modeling, game testing

For citation: Kozub L.V., Kuzevanov M.A. Baturin N.N., Chernousov A.S. General and special skills in the creation of board games. Pedagogical Education. 2026. 7 (6). P. 171 – 178. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-171-178

The article was submitted: February 16, 2026; Approved after reviewing: March 17, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Актуальность темы определяется несколькими взаимосвязанными тенденциями современной педагогики и практики технологического образования. Во-первых, в учебном процессе устойчиво растет запрос на деятельностные форматы, в которых обучающийся не только усваивает содержание, но и создает функциональный продукт. Во-вторых, усиливается внимание к проектной логике, предполагающей цикл «замысел - прототип - проверка - доработка». В-третьих, формируется понимание, что образовательная ценность игрового продукта связана не столько с его развлекательной составляющей, сколько с тем, какие когнитивные, коммуникативные и технологические действия выполняет разработчик в процессе создания.

В международных исследованиях создание настольных игр рассматривается как форма codesign и inquiry-based learning, где обучающиеся выступают авторами образовательного опыта, а не только пользователями готовых инструментов [8, 9, 10]. Такой подход изменяет структуру учебной деятельности: на первый план выходят формулирование проблемы, конструирование механик, управление ограничениями, тестирование игры и рефлексивная переработка решений.

Отечественные публикации подтверждают высокий мотивационный и социализирующий потенциал настольных игр в образовательном процессе [1, 2, 4, 6]. При этом сохраняется методический дефицит: отсутствует операционально заданная структура умений, позволяющая проектировать курсы по созданию настольных игр и сопоставимо оценивать результаты на разных этапах. На практике это выражается в том, что сильные продукты зачастую получаются «вручную», благодаря опыту конкретной команды, но не воспроизводятся в массовой учебной организации.

Таким образом, выявляется противоречие между педагогической востребованностью разработки настольных игр и недостаточной технологизацией процесса формирования умений, необходимых для этой деятельности. В исследовании это противоречие рассматривается как методологическая задача: перейти от интуитивного описания навыков к структурированной модели, связывающей умения, индикаторы и педагогические средства.

Проблема исследования состоит в недостаточной операционализации общих и специальных умений, определяющих качество проектирования образовательных настольных игр.

Гипотеза исследования: если обучение созданию настольных игр организовано как поэтапный цикл проектирования с явным разделением и интеграцией общих и специальных умений, то у обучающихся статистически значимо повышаются показатели качества проекта, аргументированности дизайнерских решений и рефлексивного контроля процесса разработки.

Цель исследования - теоретически обосновать и эмпирически проверить модель формирования общих и специальных умений при создании настольных игр.

Задачи исследования: (1) провести анализ научных источников 2021–2025 гг. по образовательному потенциалу настольных игр; (2) выделить состав и индикаторы общих и специальных умений; (3) разработать структурно-функциональную модель их формирования; (4) апробировать модель в квазиэксперименте и определить динамику показателей; (5) определить ограничения исследования и перспективы дальнейших работ.

Материалы и методы исследований

Дизайн исследования

Исследование реализовано в смешанном дизайне (mixed methods), объединяющем теоретико-аналитический и эмпирический контуры. Теоретический контур включал систематизированный анализ публикаций из рецензируемых источников за 2021–2025 гг. Эмпирический контур представлял собой квазиэксперимент с параллельными группами и экспертно-аналитической оценкой итоговых проектов.

Логика дизайна была трехшаговой:

- (1) построение понятийно-категориальной рамки и матрицы умений на основе литературы;
- (2) разработка и внедрение учебного модуля «Проектирование настольной игры»;
- (3) проверка эффективности модуля в сравнении со стандартной проектной практикой.

Выборка и контекст

В исследовании приняли участие 62 студента педагогического профиля (направление технологической подготовки), обучающиеся 2–3 курсов. Экспериментальная группа (ЭГ) составила 31 человек, контрольная группа (КГ) – 31 человек. Распределение проводилось по академическим подгруппам, что соответствует формату квазиэксперимента.

Продолжительность педагогического вмешательства составила 12 учебных недель (72 академических часа), включая лекционно-практический блок, проектные сессии, тестирование игры и итоговую защиту игрового проекта. В ЭГ обучение осуществлялось по разработанной структурно-функциональной модели, в КГ – по традиционной проектной схеме без формализованной матрицы умений и стандартизированного цикла тестирования.

Методы сбора данных

Для получения сопоставимых результатов использовались следующие методы:

- (а) контент-анализ научных источников ($n = 84$) по критериям: тип формируемых умений, стадийность разработки, диагностируемые результаты, наличие процедур тестирования и редизайна;
- (б) педагогическое наблюдение за процессом проектной деятельности команд (10 чек-листов, 4 контрольные точки);
- (в) экспертная оценка игровых прототипов (5 экспертов: 2 методиста, 2 преподавателя технологии, 1 практик игрового дизайна);
- (г) диагностическая карта умений, включающая 22 индикатора (12 общих и 10 специальных), с оценкой по 4-балльной шкале;
- (д) анкетирование и рефлексивные отчеты студентов по этапам разработки.

Операционализация показателей и статистическая обработка

Интегральный индекс сформированности умений рассчитывался по формуле:

$$I = \sum_{i=1}^k w_i s_i, \quad (1)$$

где s_i – нормированный балл по i -му индикатору, w_i – вес индикатора (определялся экспертно), $k = 22$.

Надежность диагностической карты оценивалась по коэффициенту внутренней согласованности ($\alpha = 0,84$), что интерпретируется как приемлемый уровень для исследовательского инструмента. Межэкспертное согласование по итоговой оценке прототипов составило $W = 0,72$ (коэффициент конкордации Кендалла), что указывает на достаточную согласованность экспертных суждений.

Для анализа различий между ЭГ и КГ использовались непараметрические критерии: Манна–

Уитни (межгрупповое сравнение) и Вилкоксона (внутригрупповая динамика). Уровень статистической значимости принят $p < 0,05$.

Этические аспекты

Все участники были информированы о целях исследования, добровольности участия и формате обработки данных. Персональные сведения не публиковались; анализ выполнялся в обезличенном виде. Процедура экспертной оценки была стандартизирована: единые критерии, единый шаблон экспертного листа, предварительный инструктаж экспертов.

Результаты и обсуждения

Структура общих и специальных умений

Контент-анализ и экспертная валидация позволили выделить две взаимосвязанные группы умений.

Общие умения характеризуют универсальную готовность к проектной деятельности вне зависимости от предметной области. К ним отнесены: целеполагание и постановка задачи, командная коммуникация, планирование и управление временем, критическое мышление, рефлексия и презентация результата.

Специальные умения относятся к предметной специфике разработки настольной игры: проектирование механик, разработка правил и сценариев партий, балансировка сложности, прототипирование компонентов, тестирование и редизайн, учет эргономики и дидактической валидности.

Ключевой результат состоит в том, что качественный игровой продукт формируется не при изолированном развитии одной из групп умений, а при их функциональной интеграции. Например, балансировка игровых механик требует не только специального понимания вероятностной структуры хода, но и общих умений аргументации, коллективного принятия решений и рефлексивной коррекции гипотез.

Таблица 1

Кластеры общих и специальных умений.

Table 1

Clusters of general and specific skills.

Общие умения	Специальные умения
Постановка проектной цели и критериев результата	Проектирование игровой механики (ядро игрового цикла)
Командная коммуникация и распределение ролей	Разработка правил и формата партии
Планирование этапов и управление временем	Балансировка сложности и игровых ресурсов
Критическое мышление и аргументация решений	Прототипирование компонентов и интерфейса игры
Рефлексия и презентация итогов	Тестирование, фиксация ошибок и редизайн
	Соотнесение игровых действий с образовательными целями

Структурно-функциональная модель формирования умений

Разработанная модель включает три блока:

- (1) целевой - формирование способности создавать педагогически валидную настольную игру как технологический продукт;
- (2) процессуальный - шесть этапов (проблематизация, дизайн-концепт, прототип, тестирование, редизайн, финальная валидация);
- (3) оценочно-результативный - диагностика по матрице умений, экспертная оценка продукта, рефлексивный анализ.

Входом модели выступают исходные ресурсы команды: базовые технологические знания, уровень командной готовности, доступная материальная база. Выходом - завершённый игровой продукт и подтверждённая динамика освоения умений. Обратная связь реализуется через циклы тестирования: результаты каждой итерации возвращаются в этап переопределения механик и правил.

Установлены педагогические условия эффективности модели: не менее трех полноценных циклов тестирования; прозрачные критерии оценки; смешанная экспертиза (педагоги + практики); доступ к средствам оперативного прототипирования; обязательная рефлексивная фиксация решений и ошибок.

Уровни сформированности умений

По итогам экспертной валидации выделены три уровня:

Базовый уровень - частичное понимание структуры проекта, нестабильная командная координация, неустойчивые игровые механики;

Функциональный уровень - рабочая управляемость проекта, корректные правила и базовая балансировка, наличие осознанного редизайна;

Продвинутый уровень - согласованная интеграция общих и специальных умений, высокая дидактическая валидность игрового продукта, аргументированная рефлексивная коррекция на основе тестовых данных.

Результаты квазиэксперимента

На предтесте различия между ЭГ и КГ по интегральному индексу не были статистически значимыми ($p = 0,71$), что позволяет рассматривать группы как сопоставимые по исходному уровню. По завершении 12-недельного цикла в ЭГ зафиксирован более выраженный прирост как общих, так и специальных умений.

Таблица 2

Динамика интегрального индекса освоения умений.

Table 2

Dynamics of the integral skill acquisition index.

Группа	Предтест	Посттест	Прирост
Экспериментальная (n=31)	0.43	0.71	+0.28
Контрольная (n=31)	0.44	0.56	+0.12

Межгрупповое различие по посттесту статистически значимо ($p=0,012$). Наиболее сильная динамика в ЭГ выявлена по индикаторам: «балансировка механик», «качество правил в one-page формате», «обоснованность связи механик и образовательных целей», «рефлексивная корректировка проектных решений».

Экспертная оценка итоговых прототипов также показала преимущество ЭГ: медианное значение итогового балла составило 82 из 100 (КГ - 68 из 100). Эксперты отдельно отмечали лучшую читаемость компонентного дизайна, более предсказуемую длительность партии и более четкую дидактическую встроенность игровых действий.

Научная новизна полученных результатов

Научная новизна работы выражается в четырех положениях:

(1) операционализирована двухконтурная структура умений (общие и специальные) применительно к задачам создания настольных игр;

(2) разработана и апробирована структурно-функциональная модель, связывающая этапы игрового проектирования с диагностическими индикаторами;

(3) предложен диагностический инструментарий (22 индикатора) с подтвержденной внутренней согласованностью и межэкспертной надежностью;

(4) эмпирически показано, что интеграция специальных операций игрового дизайна в проектное обучение обеспечивает статистически значимое повышение качества образовательного продукта.

Полученные результаты подтверждают, что разработка настольной игры в учебном процессе представляет собой не локальную творческую активность, а полноценную технологическую практику, требующую согласованного развития универсальных и предметно-специфических умений. Данные ЭГ демонстрируют, что педагогически организованный цикл «дизайн - тестирование - редизайн» переводит игровую идею из интуитивной формы в методически и инженерно обоснованный продукт.

Сопоставление с международными исследованиями показывает содержательную конвергенцию: в работах по co-design отмечаются рост креативности, качества командного взаимодействия и предметного понимания [8, 9, 10]. Наши данные уточняют этот вывод: эффект значительно усиливается, когда общие умения задаются явными критериями и систематически диагностируются, а не предполагаются как «естественно возникающие».

Особое значение имеет выявленная роль визуально-информационного дизайна и материаловедения. В ряде проектов КГ интересные механические решения снижали эффективность из-за перегруженных карточек, неудачной эргономики и недостаточной износостойкости компонентов. Это подтверждает необходимость включать производственно-технологические операции в структуру обучения наряду с сюжетно-игровой частью.

С методологической точки зрения важно, что модель показала работоспособность в условиях стандартного учебного расписания и ограниченной материальной базы. Это делает ее перспективной для внедрения в педагогических вузах и системе дополнительного образования, где требуется воспроизводимая проектная технология с прозрачным оценочным контуром.

Ограничения исследования и перспективы

Ограничения исследования связаны с тремя обстоятельствами. Во-первых, выборка носит пилотный характер и ограничена одним образовательным контекстом, что снижает возможности широкой генерализации. Во-вторых, длительность вмешательства (12 недель) недостаточна для оценки долгосрочной устойчивости сформированных умений. В-третьих, часть показателей основана на экспертном суждении и содержит неизбежный субъективный компонент, несмотря на стандартизацию процедуры.

Перспективными направлениями дальнейшей работы являются: расширение выборки за счет межвузового дизайна; включение школьных команд разных возрастов; разработка цифровой аналитики тестирования игры (сбор данных партий, анализ времени хода и плотности решений); исследование инклюзивности настольных игр через адаптацию правил, компонентного дизайна и коммуникационных сценариев.

Выводы

Проведенное исследование позволяет заключить, что создание настольных игр в технологическом образовании следует рассматривать как целостную образовательно-проектную систему, в которой общие и специальные умения формируются во взаимной зависимости. Общие умения обеспечивают управляемость и рефлексивность процесса, специальные – функциональную и дидактическую состоятельность игрового продукта.

Разработанная структурно-функциональная модель показала результативность в квазиэксперименте: у студентов экспериментальной группы зафиксирован статистически значимый прирост интегрального индекса сформированности умений и более высокие оценки качества итоговых прототипов.

Практическая значимость результатов состоит в возможности прямого внедрения матрицы умений, диагностической карты и циклического алгоритма тестирования игры в программы технологической подготовки, курсы педагогического проектирования и систему наставничества студенческих команд.

Теоретическая значимость работы заключается в уточнении понятийного аппарата и операционализации компетентностной структуры для задач настольного игрового дизайна. Дальнейшая разработка темы связана с многоцентровыми исследованиями, проверкой модели на других возрастных выборках и расширением инструментов объективной диагностики качества игровых решений.

Список источников

1. Динаев А.М. Разработка настольной игры «Педагогический конструктор идей» // Калининградский вестник образования. 2022. № 1 (13). С. 17 – 25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-nastolnoy-igry-pedagogicheskiiy-konstruktor-idey> (дата обращения: 06.03.2026).
2. Дронова С.Ю. Настольные игры в изучении иностранных языков: теория и практика (на примере испанского языка) // Современное образование. 2021. № 1. С. 59 – 70. DOI: 10.25136/2409-8736.2021.1.35174. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=35174 (дата обращения: 06.03.2026).
3. Колпакова Т.А. Использование настольных игр в обучении истории // Амурский научный вестник. 2020. № 4. С. 65 – 69. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44694999> (дата обращения: 06.03.2026).
4. Колясникова А.В., Шульгина Т.А. Реализация деятельностного подхода с помощью настольных игр в процессе обучения школьников // Вестник науки. 2023. № 12 (69). С. 717 – 720. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-deyatelnostnogo-podhoda-s-pomoschyu-nastolnyh-igr-v-protssesse-obucheniya-shk> (дата обращения: 06.03.2026).
5. Своротова Ю.В. Использование настольных игр в образовательном процессе // Развитие современного образования: от теории к практике: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Чебоксары, 2019. С. 145 – 150. URL: https://interactive-plus.ru/ru/article/497371/discussion_platform (дата обращения: 06.03.2026).
6. Фесик К.А., Мочалова Н.Ю. Применение настольных игр как интерактивных методов обучения истории // Наука и перспективы. 2023. № 4. С. 3 – 6. URL: <https://nip.esrae.ru/ru/49-r342> (дата обращения: 06.03.2026).
7. Шкитина Н.С., Касаткина Н.С. Настольная игра как средство профессиональной подготовки студентов педагогических вузов к деятельности классного руководителя // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2019. № 3. С. 222 – 237. DOI: 10.25588/CSPU.2019.87.47.016. URL: <https://vestnik-cspu.ru/ru/articles/%20pedagogicheskie-nauki/nastolnaya-igra-kak-sredstvo-professionalnoy-podgotovki-studentov-pedagogicheskikh-vuzov-k.html> (дата обращения: 06.03.2026).
8. Parekh P., Gee E.R., Tran K.M., Aguilera E., Perez Cortes L.E., Kessner T.M., Siyahhan S. Board Game Design: An Educational Tool for Understanding Environmental Issues // International Journal of Science Education. 2021. Vol. 43. No. 13. P. 2148 – 2168. DOI: 10.1080/09500693.2021.1956701. URL: <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1956701> (accessed: 06.03.2026).
9. Lee K.-Y., Chang Y.-H., Samanta P.K. Learning by Co-Designing a Board Game to Make Chain Store Knowledge More Robust // Education Sciences. 2023. Vol. 13. No. 4. Art. 391. DOI: 10.3390/educsci13040391. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci13040391> (accessed: 06.03.2026).
10. Kuo H.-C., Weng T.-L., Chang C.-C., Chang C.-Y. Designing Our Own Board Games in the Playful Space: Improving High School Students' Citizenship Competencies and Creativity through Game-Based Learning // Sustainability. 2023. Vol. 15. No. 4. Art. 2968. DOI: 10.3390/su15042968. URL: <https://doi.org/10.3390/su15042968> (accessed: 06.03.2026).

11. Chiang F.-K., Wang S., Tang Z. Design and Evaluation of a Board Game in Food and Nutrition Education // *Education Sciences*. 2022. Vol. 12. No. 3. Art. 162. DOI: 10.3390/educsci12030162. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci12030162> (accessed: 06.03.2026).
12. Barnabe F., Armenia S., Nazir S., Pompei A. Critical Thinking Skills Enhancement through System Dynamics-Based Games: Insights from the Project Management Board Game Project // *Systems*. 2023. Vol. 11. No. 11. Art. 554. DOI: 10.3390/systems11110554. URL: <https://doi.org/10.3390/systems11110554> (accessed: 06.03.2026).
13. Nautiyal V.V., Acosta H., Nath S., Agarwal V., Chan C., Mak C., Daya M. Let's Get onBoard: Educational Board Games in K-12 // *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. Art. 1420515. DOI: 10.3389/educ.2024.1420515. URL: <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1420515> (accessed: 06.03.2026).
14. Saithongdee A., Sirirat T. Learning Mole Calculation through a Board Game in an Engaging and Enjoyable Environment: Design, Implementation, and Evaluation // *Journal of Chemical Education*. 2024. Vol. 101. No. 4. P. 1551–1563. DOI: 10.1021/acs.jchemed.3c01010. URL: <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.3c01010> (accessed: 06.03.2026).
15. Marques Netto C.G.C. Board-Game-Based Online Methodology Improves Student Learning and Sense of Well-Being during the COVID-19 Pandemic // *Journal of Chemical Education*. 2022. Vol. 99. No. 6. P. 2310 – 2316. DOI: 10.1021/acs.jchemed.2c00007. URL: <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.2c00007> (accessed: 06.03.2026).

References

1. Dinaev A.M. Development of the board game "Pedagogical Designer of Ideas". *Kaliningrad Bulletin of Education*. 2022. No. 1 (13). P. 17 – 25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-nastolnoy-igry-pedagogicheskoy-konstruktor-idey> (accessed: 06.03.2026).
2. Dronova S.Yu. Board games in learning foreign languages: theory and practice (using the Spanish language as an example). *Modern education*. 2021. No. 1. P. 59 – 70. DOI: 10.25136/2409-8736.2021.1.35174. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=35174 (accessed: 06.03.2026).
3. Kolpakova T.A. Using Board Games in Teaching History. *Amur Scientific Bulletin*. 2020. No. 4. P. 65 – 69. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44694999> (accessed: 06.03.2026).
4. Kolyasnikova A.V., Shulgina T.A. Implementation of an Activity-Based Approach Using Board Games in the Process of Teaching Schoolchildren. *Science Bulletin*. 2023. No. 12 (69). P. 717 – 720. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-deyatelnostnogo-podhoda-s-pomoschyu-nastolnyh-igr-v-protsesse-obucheniya-shk> (accessed: 06.03.2026).
5. Svorotova Yu.V. Use of board games in the educational process. Development of modern education: from theory to practice: Proc. of the VII All-Russian scientific and practical conference with international participation. *Cheboksary*, 2019. P. 145 – 150. URL: https://interactive-plus.ru/ru/article/497371/discussion_platform (accessed: 06.03.2026).
6. Fesik K.A., Mochalova N.Yu. The Use of Board Games as Interactive Methods in Teaching History. *Science and Prospects*. 2023. No. 4. P. 3 – 6. URL: <https://nip.esrae.ru/ru/49-r342> (accessed: 06.03.2026).
7. Shkitina N.S., Kasatkina N.S. Board Games as a Means of Professional Training of Students of Pedagogical Universities for the Activities of a Homeroom Teacher. *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*. 2019. No. 3. P. 222 – 237. DOI: 10.25588/CSPU.2019.87.47.016. URL: <https://vestnik-cspu.ru/ru/articles/%20pedagogicheskie-nauki/nastolnaya-igra-kak-sredstvo-professionalnoy-podgotovki-studentov-pedagogicheskikh-vuzov-k.html> (accessed: 06.03.2026).
8. Parekh P., Gee E.R., Tran K.M., Aguilera E., Perez Cortes L.E., Kessner T.M., Siyahhan S. Board Game Design: An Educational Tool for Understanding Environmental Issues. *International Journal of Science Education*. 2021. Vol. 43. No. 13. P. 2148 – 2168. DOI: 10.1080/09500693.2021.1956701. URL: <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1956701> (accessed: 06.03.2026).
9. Lee K.-Y., Chang Y.-H., Samanta P.K. Learning by Co-Designing a Board Game to Make Chain Store Knowledge More Robust. *Education Sciences*. 2023. Vol. 13. No. 4. Art. 391. DOI: 10.3390/educsci13040391. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci13040391> (accessed: 06.03.2026).
10. Kuo H.-C., Weng T.-L., Chang C.-C., Chang C.-Y. Designing Our Own Board Games in the Playful Space: Improving High School Students' Citizenship Competencies and Creativity through Game-Based Learning. *Sustainability*. 2023. Vol. 15. No. 4. Art. 2968. DOI: 10.3390/su15042968. URL: <https://doi.org/10.3390/su15042968> (accessed: 06.03.2026).
11. Chiang F.-K., Wang S., Tang Z. Design and Evaluation of a Board Game in Food and Nutrition Education. *Education Sciences*. 2022. Vol. 12. No. 3. Art. 162. DOI: 10.3390/educsci12030162. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci12030162> (accessed: 06.03.2026).

12. Barnabe F., Armenia S., Nazir S., Pompei A. Critical Thinking Skills Enhancement through System Dynamics-Based Games: Insights from the Project Management Board Game Project. *Systems*. 2023. Vol. 11. No. 11. Art. 554. DOI: 10.3390/systems11110554. URL: <https://doi.org/10.3390/systems11110554> (accessed: 06.03.2026).

13. Nautiyal V.V., Acosta H., Nath S., Agarwal V., Chan C., Mak C., Daya M. Let's Get onBoard: Educational Board Games in K-12. *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. Art. 1420515. DOI: 10.3389/educ.2024.1420515. URL: <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1420515> (accessed: 06.03.2026).

14. Saithongdee A., Sirirat T. Learning Mole Calculation through a Board Game in an Engaging and Enjoyable Environment: Design, Implementation, and Evaluation. *Journal of Chemical Education*. 2024. Vol. 101. No. 4. P. 1551 – 1563. DOI: 10.1021/acs.jchemed.3c01010. URL: <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.3c01010> (accessed: 06.03.2026).

15. Marques Netto C.G.C. Board-Game-Based Online Methodology Improves Student Learning and Sense of Well-Being during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Chemical Education*. 2022. Vol. 99. No. 6. P. 2310 – 2316. DOI: 10.1021/acs.jchemed.2c00007. URL: <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.2c00007> (accessed: 06.03.2026).

Информация об авторах

Козуб Л.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры физико-математических дисциплин и профессионального технологического образования, Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ТюмГУ, l.v.kozub@utmn.ru

Кузеванов М.А., Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ТюмГУ, stud0000272954@study.utmn.ru

Батурин Н.Н., Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ТюмГУ, kolya001-baturin@bk.ru

Черноусов А.С., Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ТюмГУ, stud0000230557@study.utmn.ru

© Козуб Л.В., Кузеванов М.А., Батурин Н.Н., Черноусов А.С., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / *Original article*

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

УДК [371.016:811.111]:371.383.1+37.017

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-179-185

Адаптация педагогических идей Л.Н. Толстого на уроках английского языка на основе метода драматизации

¹ Кунгурова И.М.,

¹ Амренова С.Б.,

¹ Кадысева А.Р.,

¹ Третьяков В.А.,

¹ Шульц А.С.,

¹ Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ТюмГУ

Аннотация: статья посвящена теоретическому обоснованию интеграции педагогических идей Л.Н. Толстого, в частности принципов свободного воспитания, уважения к личности ребенка и развития творческого потенциала, в процесс обучения иностранным языкам посредством метода драматизации. Авторы рассматривают соответствие драматизации как интерактивной технологии ключевым положениям педагогической концепции Л.Н. Толстого, анализируют ограничения современных учебно-методических комплексов (на примере УМК «Spotlight», «Forward» для 5-го класса) и предлагают принципы организации образовательной среды, направленной на повышение мотивации, самостоятельности и коммуникативной компетенции обучающихся. Проведенный авторами теоретический анализ позволяет предположить эффективность сочетания идей Л.Н. Толстого и драматизации в целях преодоления формализма в преподавании иностранных языков и создания условий для личностного развития школьников.

Ключевые слова: свободное воспитание, Л.Н. Толстой, метод драматизации, мотивация, творческий потенциал, учебно-методический комплекс, коммуникативная компетенция, образовательная среда, индивидуализация обучения

Для цитирования: Кунгурова И.М., Амренова С.Б., Кадысева А.Р., Третьяков В.А., Шульц А.С. Адаптация педагогических идей Л.Н. Толстого на уроках английского языка на основе метода драматизации // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 179 – 185. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-179-185

Поступила в редакцию: 16 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 18 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

Adaptation of L.N. Tolstoy's pedagogical ideas at English lessons based on the method of dramatization

¹ Kungurova I.M.,

¹ Amrenova S.B.,

¹ Kadytseva A.R.,

¹ Tretyakov V.A.,

¹ Shultz A.S.,

¹ Ishim Pedagogical Institute named after. P.P. Ershov (branch) of University of Tyumen

Abstract: the article is devoted to the theoretical substantiation of the integration of L.N. Tolstoy's pedagogical ideas, in particular the principles of free upbringing, respect for the child's personality and the development of creative potential, into the process of teaching foreign languages through the method of dramatization. The authors consider dramatization as an interactive technology to be the key provisions of L.N. Tolstoy's pedagogical concepts, analyze the limitations of modern educational and methodological complexes («Spotlight», «Forward» for grades

5) and propose the principles of organizing the educational environment aimed at increasing the students' motivation, independence and communicative competence. The theoretical analysis suggests the effectiveness of combining L.N. Tolstoy's ideas and dramatization to overcome the formalism in teaching and create the conditions for the student's personal development.

Keywords: free education, L.N. Tolstoy, method of dramatization, motivation, creative potential, educational and methodological complex, communicative competence, educational environment, individualization of education

For citation: Kungurova I.M., Amrenova S.B., Kadytseva A.R., Tretyakov V.A., Schultz A.S. Adaptation of L.N. Tolstoy's pedagogical ideas at English lessons based on the method of dramatization. Pedagogical Education. 2026. 7 (6). P. 179 – 185. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-179-185

The article was submitted: February 16, 2026; Approved after reviewing: March 18, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

В современной методике преподавания иностранных языков на первый план ставится задача развития личности учащегося, его способности к творческому и критическому мышлению. В связи с этим, обращение к педагогическому наследию Л.Н. Толстого (идеям «свободного воспитания»), представляет интерес не только для истории, но и выступает эффективным средством решения таких педагогических задач в области обучения иностранным языкам, как: развитие речевых навыков обучающихся в естественной среде и снятие возможных психологических барьеров. Интеграция идей свободного обучения, уважения к личности ребенка и развития его творческого потенциала в метод драматизации на уроках иностранного языка – эффективный и увлекательный путь его изучения школьниками.

Лев Николаевич Толстой (1828–1910) был не только великим русским писателем, но и выдающимся педагогом. Его идеи в области педагогики значительным образом повлияли на развитие отечественной и мировой педагогической мысли, а взгляды на образование, в основе которого лежат принципы свободы, уважения к личности ребенка и развития его внутреннего мира, до сих пор актуальны.

Л.Н. Толстой уделял особое внимание созданию атмосферы естественного общения между учителями и учениками, где благоприятные условия способствуют безбарьерному усвоению иностранного языка. Среди условий для комфортного обучения он выделял: отсутствие новых, непривычных предметов и лиц; исключение стыда перед учителем или товарищами; отсутствие страха наказания за непонимание; избегание утомления ума ученика; соразмерность урока его силам [4].

Педагогическая концепция Л.Н. Толстого, разработанная в рамках Яснополянской школы, основана на следующих ключевых идеях: свободное обучение, уважение к личности ребенка и развитие его творческих способностей. Идея свободного обучения ставит во главу угла естественное любопытство ребенка. Л.Н. Толстой считал, что учителя не должны принуждать учеников к учебе, а лишь вызывать у них интерес к самостоятельному обучению. На уроках иностранного языка это означает, что дети сами выбирают, что им изучать, как быстро и каким образом, например, самим решать какой текст для чтения и анализа взять или в каком темпе выполнять упражнения. Вместо принудительного заучивания учитель предлагает проблемные ситуации и игры, пробуждающие интерес к языку как к средству решения реальных жизненных проблем.

Материалы и методы исследований

Теоретико-методологическую основу исследования составили фундаментальные положения педагогики и психологии о развитии личности в процессе обучения, а также концептуальные идеи свободного воспитания, разработанные Л.Н. Толстым. В ходе работы был проведен анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, что позволило выявить степень разработанности темы и обосновать актуальность обращения к педагогическому наследию Л.Н. Толстого в контексте современного иноязычного образования.

Результаты и обсуждения

Уважительное отношение к детям означает, что нужно понимать, что все они разные, и их опыт имеет значение. Учителя не просто дают знания, они помогают, учитывая особенности каждого ребенка, его интересы и жизнь за пределами школы. На уроке английского языка это находит выражение в персонализации обучения. Учитель строит задания не на абстрактных примерах из учебника, а на реальных ситуациях из жизни учеников, основанных на их интересах, хобби. Обсуждение прошедших выходных, любимой музыки или

семейных традиций становится не просто темой урока, а способом показать ребенку, что его «Я» важно и интересно.

Развитие творческих способностей означает, что дети могут активно использовать свой опыт и проявлять творческий подход к решению любых задач в процессе обучения. Л.Н. Толстой считал, что знания закрепляются, когда дети творчески работают с ними и применяют их в реальной жизни [7]. Л.Э. Заварзина и П.Ф. Каптерев подчеркивают, что именно творческий подход позволяет обучающимся использовать личный опыт, проявлять фантазию и видеть практическую пользу от владения языком [3]. В контексте изучения английского языка это означает создание ситуаций, где язык становится инструментом решения какой-то задачи, а не целью. Дети не просто переводят тексты, а создают свои; пишут короткие рассказы, придумывают альтернативные концовки к историям, разыгрывают сценки из повседневной жизни, берут интервью у одноклассников. Форм проявления творчества очень много. Такой творческий подход позволяет обучающимся использовать свой личный опыт, проявлять фантазию и видеть практическую пользу от владения языком.

Использование драматических приемов – под которыми в данном контексте понимаются различные формы театрализации учебного процесса: от ролевых игры до элементов импровизации – представляет собой эффективный способ преподавания английского языка, опирающийся на идеи Л.Н. Толстого. Исследования

Н.С. Мкртычевой, Я.Ю. Махонько, К.С. Яковлевой показывают, что драматические приемы способствуют повышению вовлеченности учеников, особенно при систематическом применении. Данный метод согласуется с идеями Л.Н. Толстого: драматизация помогает преодолеть возможные коммуникативные барьеры, поскольку погружает учащихся в ситуацию непосредственного живого общения. Именно этого добивался Л.Н. Толстой – создания атмосферы, свободной от страха, где обучение строится на естественном взаимодействии всех участников друг с другом.

Н.С. Мкртычева, Я.Ю. Махонько и К.С. Яковлева отмечают необходимость смещения акцента в сторону практики, а не механического изучения правил, предлагая, например, соотношение 20% теории и 80% практики. Такой подход соответствует принципу естественного обучения, основанного на деятельностном подходе [5]. Как отмечают А.Р. Смирнова и Х.В. Шубарич, «использование драматизации на уроках иностранного языка способствует формированию коммуникативной компетенции, развитию творческих способностей учащихся и повышению их мотивации к изучению языка» [8].

Ключевым моментом является организация совместной работы над сценарием, которая, как показывают исследования в области педагогической психологии и методики преподавания иностранных языков, помогает развивать социальные навыки и формирует у детей качества «общественного человека». Это тесно связано с толстовским взглядом на школу как на живой организм, где ученики учатся, занимаясь интересной им деятельностью. Исследования И.А. Шевелевой и И.Г. Якимович подтверждают, что для учащихся среднего звена наиболее эффективным является метод драматизации: ролевые игры, симуляции, управляемая импровизация и неформальная драматизация. В ходе организуемого авторами педагогического эксперимента, включавшего диагностический, формирующий и контрольный этапы, исследователи сравнивали результаты контрольной и экспериментальной групп. Учащиеся экспериментальной группы на протяжении учебного года систематически вовлекались в ролевые игры, симуляции, управляемую импровизацию и неформальную драматизацию, в то время как контрольная группа обучалась по традиционной методике. Результаты исследования подтвердили, что для учащихся среднего звена предложенные методы оказались наиболее эффективными. Они позволили создать значимые речевые ситуации и развивать навыки спонтанной речи. Эмпирические данные доказали их эффективность: произносительные навыки обучающихся улучшились на 83%, ритмико-интонационные - на 89%, навыки использования невербальных средств - на 92%. Все эти данные свидетельствуют о комплексном развитии коммуникативной компетенции школьников [9].

Содержательный анализ учебно-методических комплексов (далее УМК) «Spotlight» и «Forward» для 5-го класса показал их системные ограничения в плане практической реализации принципов свободного воспитания Л.Н. Толстого. В основном в рассматриваемых УМК используются репродуктивные задания (заполни пропуски, выбери слово, воспроизведи диалог по образцу и т.д.). Упражнения, требующие импровизации, самовыражения или вариативного подхода, встречаются крайне редко. Данный факт противоречит основному принципу Л.Н. Толстого - развитие творческого потенциала через личный опыт и осмысление. Выявлен также дисбаланс в плане лексического наполнения. Учебники активно знакомят учащихся с экзотической лексикой (kangaroo, camel, platypus), в то время как повседневная лексика (названия местных птиц, растений и элементов городской среды) даже не включаются в учебный курс. Так создается разрыв

между содержанием учебников и реальным жизненным опытом детей, а это уже противоречит принципу уважения личности ребенка и учета его жизненного опыта [1]. Жесткие алгоритмы выполнения упражнений, отсутствие заданий на поиск альтернативных решений не только ограничивают развитие учебной самостоятельности школьников, но и вообще противоречат концепции свободного воспитания, согласно которой каждый ученик имеет право на индивидуальный образовательный маршрут. По мнению М.А. Кувырталовой и Д.В. Маля, современный психологический климат на уроке и условия влияют на достижение успеха, однако, возможности для их реализации в рассматриваемых УМК недостаточны.

Чтобы компенсировать выявленные недостатки и реализовать педагогические идеи Л.Н. Толстого, на уроке иностранного языка необходимо создавать образовательную среду, основанную на ряде принципов. Рассмотрим их более подробно.

Во-первых, принцип творческой направленности предполагает включение в каждый модуль заданий с элементами импровизации и драматизации, а также проектной деятельности. Не менее 30% упражнений должны допускать вариативность выполнения. Это соответствует стремлению Л.Н. Толстого развивать творческий потенциал и данным о том, что использование драматизации повышает мотивацию и самооценку учащихся. Исследования И.А. Шевелевой и И.Г. Якимович показывают, что неформальная драматизация и импровизация особенно эффективны для создания комфортного психологического климата, что полностью соответствует условиям комфортного обучения, описанным Л.Н. Толстым, таким как: отсутствие стыда перед учителем и страха наказания за непонимание [9]. Данный принцип может быть реализован через различные типы заданий. Например, ролевая игра на английском языке может быть представлена следующим образом: «Imagine that you are a seller and your classmate is a customer. Act out the dialogue using the phrases you've learned, adding your own questions». Импровизация, в свою очередь, может строиться на незавершенном образце: «Listen to the beginning of the dialogue and continue it in pairs». Такие формулировки позволяют системно включать элементы творчества в каждый модуль учебника.

Во-вторых, принцип личностной значимости требует, чтобы лексический материал соответствовал повседневному опыту учащихся: не менее 70% изучаемой лексики должно отражать актуальные жизненные ситуации детей, в том числе с учетом региональных особенностей. Это наследует толстовский подход к выбору содержания образования, который основывался на жизненном опыте детей. В отличие от экзотической лексики (monkey, lion, wombat, aborigine), которая встречается в УМК «Spotlight» и «Forward», изучаемая лексика должна включать в себя названия объектов ближайшего окружения: элементы городской среды (library, bus stop, square), наименования местных растений и животных (birch, sparrow, squirrel), повседневные действия и реалии (do homework, go to the bakery, feed pets), а также регионально маркированную лексику, которая значима для конкретной местности (названия улиц, местных учреждений, природных объектов). Такой подход позволяет ребенку не заучивать абстрактные слова, а осваивать язык через описание реального жизненного пространства, что делает обучение осмысленным и личностно значимым.

В-третьих, принцип развивающей самостоятельности предполагает выполнение школьниками заданий, в которых степень их самостоятельности постепенно увеличивается, которые позволяют развивать навыки самоконтроля и самооценки, дают возможность выбора уровня сложности. Этот выбор реализуется через дифференциацию заданий по степени их языковой сложности и степени проявления учениками творческой свободы. Например, в рамках драматизации учащимся можно предложить три варианта работы: базовый уровень – использовать готовый диалог, подставляя отдельные слова и фразы; средний – составить диалог, используя опорные фразы; повышенный – составить диалог на определенную тему с последующей импровизацией самостоятельно. Выбор может предполагать и формат участия: в паре, в мини-группе, индивидуальное выступление. Учащиеся могут сами определять объем реплик, количество персонажей и т.д. Механизм выбора реализуется через специальные маркеры в заданиях («Choose the difficulty level», «You can complete the task under the letter A or B») или через индивидуальные карточки с разноуровневыми заданиями. Современные исследования Н.С. Мкртычева, Я.Ю. Махонько и К.С. Яковлевой подтверждают, что систематическое использование драматизации способствует развитию навыков устной речи у большинства учащихся, а возможность дополнительного выбора повышает внутреннюю мотивацию и ответственность за результат обучения. Как подчеркивают В.О. Ляковская и С.О. Макеева, театральная деятельность, в том числе и на занятиях по иностранному языку, «может стать достойной альтернативой традиционному этапу закрепления материала, поскольку позволяет детям активно применять изученные структуры в речи и повышает их мотивацию» [6, с. 54].

В свою очередь, Н.С. Ярош, исследуя актуальность педагогических идей Л.Н. Толстого, подчеркивает, что «идеи Л.Н. Толстого являются актуальными в современном образовании, так как назрела необходимость создания такой педагогической системы, которая создавала бы условия для всестороннего развития человека» [10, с. 273].

И, наконец, четвертый принцип мотивационной насыщенности включает регулярное чередование видов деятельности (каждые 10-15 минут), использование проблемных и игровых ситуаций, а также связь учебного материала с интересами обучающихся. Реализация данного принципа делает процесс изучения языка приятным и увлекательным, что подтверждается исследованиями Н.С. Мкртычевой [5]. Чередование видов деятельности может выглядеть следующим образом: фонетическая разминка с элементами драматизации (произнеси фразу с разной интонацией), ролевая игра в парах, групповая работа над мини-сценкой, прослушивание диалога с последующим воспроизведением, рефлексия в форме коротких высказываний по теме. Благодаря смене активностей удается на протяжении всего урока удерживать внимание школьников, поддерживать высокий эмоциональный тонус, снижая тем самым утомление. Включение уроков проблемных ситуаций («You are lost in the unknown city and don't know the language, try to explain where you need to go, using gestures»), игровых моментов (конкурс на лучшую театральную импровизацию) делают урок иностранного языка более продуктивным. Именно через такой подход формируется устойчивая мотивация: когда ученик видит практическую ценность языка в игре и реальном общении, у него возникает внутреннее желание говорить и понимать. Творческая активность проявляется в необходимости самостоятельно придумывать реплики, искать нестандартные способы выражения мысли, создавать образ персонажа.

Педагогическая ценность принципа свободы в образовании, по мысли Л.Н. Толстого, заключается в том, что единственный критерий педагогики есть свобода. Как отмечает Л.Э. Заварзина, анализируя взгляды Л.Н. Толстого и П.Ф. Каптерева, «свободное образование есть образование, соответствующее особенностям душевного склада детей, поддерживающее индивидуальность учащихся и чуждое принудительности» [2, с. 115]. Именно такой подход, по мнению П.Ф. Каптерева, позволяет «истинно образованному человеку развить и образовать свои способности соответствующими им по качеству и количеству упражнениями» [2, с. 117].

Комплексное применение этих принципов позволяет создать развивающую образовательную среду, которая способствует формированию устойчивой мотивации, творческой активности и учебной самостоятельности учащихся.

В рамках изучения темы «My home, my castle» (Модуль №3 УМК «Spotlight») традиционное задание по составлению диалога о комнатах дома может быть преобразовано в многоэтапный проект в форме театральной мини-постановки «Family life day». Учащиеся распределяют роли членов семьи и в течение нескольких уроков разрабатывают сценарий, отражающий распорядок дня и взаимодействие персонажей в разных комнатах дома. Например, сцена завтрак на кухне позволяет отработать лексику по темам «Food» и «Furniture». В спальне разворачивается утренний сбор: персонажи выбирают одежду из шкафа, обсуждают что надеть, ищут потерянные вещи (Where is my scarf?), обсуждают планы на день. В ванной комнате происходит подготовка к выходу: умывание, чистка зубов, причесывание. В этом случае отрабатывается лексика (toothbrush, mirror, shampoo). В гостиной семья собирается вечером: обсуждают как прошел день, планы на завтра и играют в настольные игры. Такой подход не только способствует запоминанию лексики, но и развивает навыки спонтанной речи, когда ученики должны реагировать на реплики других «членов семьи».

Для модуля №8 «Master chef» УМК «Spotlight» драматизация позволяет вывести стандартные упражнения по составлению меню на качественно новый уровень. Вместо индивидуального выполнения задания учащиеся организуют «International Food Court», где каждый представляет стенд о кухне определенной страны. Подготовка включает не только изучение традиционных блюд (названия, используемые для приготовления ингредиенты), но и продумывание действий и поведения продавца, знакомство с принятыми в данной культуре жестами и манерой общения. В ходе урока ученики посещают стенды друг друга, делают заказы блюд, интересуются составом ингредиентов, выражают интерес и восхищение. Такая форма работы позволяет организовать на занятии ситуации общения, приближенные к реальным. В качестве эффективного завершения урока можно предложить организовать чаепитие, во время которого учащиеся в неформальной обстановке продолжают общаться на английском языке, делясь своими впечатлениями после реализации проекта «International Food Court», объясняя, какие блюда они хотели бы попробовать. Такая финальная часть не только позволяет закрепить изученную лексику, но и создает эмоционально-теплую атмосферу на занятии.

Выводы

Ценность предложенных адаптаций заключается в их соответствии идеям

Л.Н. Толстого: свобода выбора ролей и сценария развития диалога соответствует развитию самостоятельности учеников, учет личного опыта учащихся при создании образов, развитие творческого потенциала

через импровизацию. В совокупности создается эффект мотивационной насыщенности, который гарантирует заинтересованность школьников в изучении иностранного языка. При этом сохраняется преемственность с содержанием учебника – отрабатывается предусмотренная программой лексика и грамматические структуры, но в формате, обеспечивающем личностную вовлеченность и естественность языковой практики.

Для успешной реализации проектов, основанных на идеях Л.Н. Толстого, необходима системная адаптация существующих учебных материалов путем введения элементов выбора, обогащения лексического запаса значимой для личности лексикой и разработки творческих заданий на основе инсценировки. Это поможет создать «комфортную развивающую среду», основанную на принципах ненасилия, любви и добра, которые Л.Н. Толстой считал основополагающими для образования [4].

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что представленный анализ доказывает, что интеграция педагогических идей Л.Н. Толстого и метода драматизации может быть эффективной для современного обучения иностранным языкам. Такой подход помогает избежать формализма в преподавании и создает условия для развития внутренней мотивации и творческих способностей обучающихся. Перспективным является разработка конкретных методик для реализации представленных идей и их экспериментальная проверка.

Список источников

1. Ваулина Ю.Е. Английский язык. 5 класс: учеб. для общеобразоват. Учреждений. М.: Express Publishing: Просвещение, 2012. 164 с.
2. Грохольская О.Г. Лев Николаевич Толстой и его педагогика свободного воспитания // История и педагогика естествознания. 2024. № 2. С. 9 – 15.
3. Заварзина Л.Э. Л.Н. Толстой и П.Ф. Каптерев: взгляд на свободное воспитание // Историко-педагогический журнал. 2018. № 4. С. 111 – 117.
4. Кувырталова М.А., Малий Д.В. Педагогические взгляды Л.Н. Толстого на проблему создания комфортной развивающей среды школы // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2015. № 1 (215). С. 184 – 191.
5. Мкртычева Н.С., Махонько Я.Ю., Яковлева К.С. Драматизация как эффективное средство обучения иностранному языку // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 3-3. С. 119 – 121.
6. Лясковская В.О., Макеева С.О. Театральная деятельность дошкольников на занятиях по изучению иностранного языка как альтернативный вариант этапа закрепления пройденного материала // Молодой ученый. 2016. Т. 7. С. 54 – 55.
7. Петишева В.А., Абкадирова Э.А. Педагогические взгляды Л.Н. Толстого // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 6-2. С. 401 – 405.
8. Смирнова А.Р., Шубарич Х.В. Использование драматизации на уроках иностранного языка в начальной школе. М., 2023. 388 с.
9. Шевелева И.А., Якимович И.Г. Драматизация как интерактивная технология в преподавании иностранного языка в 8–9 классах средней школы (на примере английского языка) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6. № 6. С. 995 – 1000.
10. Ярош Н.С. Педагогические идеи Л.Н. Толстого в современном образовании // Инженерно-педагогическое образование в XXI веке: материалы XI Республиканской научно-практической конференции молодых ученых и студентов БНТУ (71-й студенческой научно-технической конференции БНТУ), 21–22 мая 2015 года / ред. кол. С.А. Иващенко [и др.]. Минск: БНТУ, 2015. С. 272 – 275.

References

1. Vaulina Yu.E. English language. 5th grade: textbook for comprehensive educational institutions. Moscow: Express Publishing: Prosveshchenie, 2012. 164 p.
2. Grokholskaya O.G. Lev Nikolaevich Tolstoy and his pedagogy of free education. History and pedagogy of natural science. 2024. No. 2. P. 9 – 15.
3. Zavarzin L.E. L.N. Tolstoy and P.F. Kapterev: a view on free education. Historical and pedagogical journal. 2018. No. 4. P. 111 – 117.
4. Kuvyrtalova M.A., Maliy D.V. Pedagogical views of L.N. Tolstoy's Approach to the Problem of Creating a Comfortable and Developing School Environment. Scientific and Technical Bulletin of SPbSPU. Humanitarian and Social Sciences. 2015. No. 1 (215). P. 184 – 191.

5. Mkrtycheva N.S., Makhonko Ya.Yu., Yakovleva K.S. Dramatization as an Effective Means of Teaching a Foreign Language. Actual Problems of the Humanities and Natural Sciences. 2016. No. 3-3. P. 119 – 121.
6. Lyaskovskaya V.O., Makeeva S.O. Theatrical Activities of Preschoolers in Foreign Language Classes as an Alternative Option for Consolidating the Material Covered. Young Scientist. 2016. Vol. 7. P. 54 – 55.
7. Petisheva V.A., Abkadirova E.A. Pedagogical views of L.N. Tolstoy. Modern science-intensive technologies. 2016. No. 6-2. P. 401 – 405.
8. Smirnova A.R., Shubarich H.V. Using dramatization in foreign language lessons in elementary school. Moscow, 2023. 388 p.
9. Sheveleva I.A., Yakimovich I.G. Dramatization as an interactive technology in teaching a foreign language in grades 8–9 of secondary school (using English as an example). Pedagogy. Theoretical and Practical Issues. 2021. Vol. 6. No. 6. P. 995 – 1000.
10. Yarosh N.S. Pedagogical ideas of L.N. Tolstoy in modern education. Engineering and pedagogical education in the 21st century: materials of the XI Republican scientific and practical conference of young scientists and students of BNTU (71st student scientific and technical conference of BNTU), May 21–22, 2015. Ed. S.A. Ivaschenko [et al.]. Minsk: BNTU, 2015. P. 272 – 275.

Информация об авторах

Кунгурова И.М., кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и методик их преподавания, начальник научного отдела, Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», Тюменская обл., г. Ишим, ул. Ленина, д. 1, i.m.kungurova@utmn.ru

Амренова С.Б., Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», stud0000288388@utmn.ru

Кадысева А.Р., Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», stud0000288094@utmn.ru

Третьяков В.А., Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», stud0000286505@utmn.ru

Шульц А.С., Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», stud0000288648@utmn.ru

© Кунгурова И.М., Амренова С.Б., Кадысева А.Р., Третьяков В.А., Шульц А.С., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / *Original article*

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

УДК 378.147

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-186-198

Изучение русских бесприставочных глаголов движения в малийской аудитории на начальном этапе: анализ с лингвометодической перспективы

¹ Куяте Ф.,

¹ Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина

Аннотация: в статье рассматриваются лингвистические и методические особенности изучения малийскими студентами бесприставочных глаголов движения в русском языке идти/ходить, ехать/ездить. Особое внимание уделяется сравнению особенностей употребления бесприставочных глаголов в русском языке и в языке бамана, родном для большинства малийцев, а также во французском языке, официальном языке страны и языке-посреднике при обучении русскому. В качестве методологической основы применяется контрастивный анализ, позволяющий выявить глубинные причины интерференции. Показаны значительные семантические, грамматические различия, влияющие на формирование грамматических навыков. В частности, отсутствие в бамана категории однонаправленности/разнонаправленности движения и передача этих значений во французском языке с помощью контекста и наречий создают у учащихся «слепую зону», мешающую интуитивному усвоению русской пары. В работе выявляются типичные ошибки, возникающие в процессе изучения глаголов движения, среди которых – смешение видовых пар, неправильный выбор глагола в зависимости от контекста и ошибочное употребление предложно-падежных конструкций. На основе проведенного сопоставительного анализа и с учетом повторяющихся ошибок даются методические рекомендации для эффективного преподавания, в частности применение системы контрастивных упражнений (язык бамана – русский язык), работа с визуальными схемами-опорами, коммуникативные тренинги в смоделированных ситуациях и различные методические приемы по преодолению интерференции и со стороны французского языка. Исследование направлено на совершенствование методики обучения русскому языку с учётом особенностей родного языка учащихся из Мали, что позволяет создавать более адаптированные методические материалы, учебные программы и повышать качество языкового образования. Таким образом, учет специфики мультилингвального фона малийских студентов является ключевым фактором для успешного преодоления грамматических трудностей и достижения устойчивых коммуникативных результатов.

Ключевые слова: глаголы движения, русский как иностранный, методика преподавания РКИ, интерференция, бамана, французский язык

Для цитирования: Куяте Ф. Изучение русских бесприставочных глаголов движения в малийской аудитории на начальном этапе: анализ с лингвометодической перспективы // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 186 – 198. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-186-198

Поступила в редакцию: 16 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 18 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

Studying Russian non-prefixed verbs of motion in a Malian audience at the initial stage: an analysis from a linguistic and methodological perspective

¹ Kouyate F.,

¹ Pushkin State Russian Language Institute

Abstract: the article examines the linguistic and methodological features of how Malian students learn the Russian prefixless verbs of motion *idti/khodit'* and *ekhat'/ezdit'*. Particular attention is paid to comparing the usage of these verbs in Russian with their equivalents in Bamanankan, the native language of most Malians, and in French, the country's official language and the medium of instruction for studying Russian. The methodological basis of the study is a contrastive analysis, which makes it possible to identify the underlying causes of linguistic interference. Significant semantic and grammatical differences influencing the formation of grammatical skills are demonstrated. In particular, the absence of the grammatical category of unidirectional vs. multidirectional motion in Bamanankan and the transfer of these meanings in French through contextual cues and adverbs create a “blind spot” that hinders student's intuitive grasp of Russian verb pairs. The article identifies common errors that occur in the process of learning verbs of motion, including confusion between aspectual pairs, incorrect verb choice depending on context, and faulty use of prepositional-case constructions. Based on the results of the contrastive analysis and recurrent learners' errors, methodological recommendations are proposed for more effective teaching. These include the use of a system of contrastive exercises (Bamanankan–Russian), visual schematic supports, communicative training in simulated situations, and various techniques to overcome interference, including that originating from French. The study aims to improve the methodology of teaching Russian as a foreign language with consideration for the linguistic background of Malian students, enabling the development of more adaptive teaching materials and curricula and enhancing the overall quality of language education. Thus, taking into account the specific features of Malian students' multilingual background is a key factor in successfully overcoming grammatical difficulties and achieving stable communicative outcomes.

Keywords: motion verbs, Russian as a foreign language, RFL teaching methodology, interference, Bamanankan, the French language

For citation: Kouyate F. Studying Russian non-prefixed verbs of motion in a Malian audience at the initial stage: an analysis from a linguistic and methodological perspective. *Pedagogical Education*. 2026. 7 (6). P. 186 – 198. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-186-198

The article was submitted: February 16, 2026; Approved after reviewing: March 18, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Изучение русского языка в Республике Мали имеет значительную историю и продолжает оставаться актуальным направлением в образовании страны. В настоящее время русский язык преподаётся в лицеях в качестве второго иностранного языка, а также является специальностью в Университете языков и гуманитарных наук Бамако и Высшей нормальной школе Бамако. Несмотря на колебания интереса, число изучающих русский сохраняется, а в столице Мали – Бамако – открываются специализированные центры русского языка и культуры.

Большинство населения Мали (около 80%) говорит на языке бамана – наиболее распространённом национальном языке. Бамана отличается аналитической структурой и тональной системой, в которых категории, связанные с движением, выражаются преимущественно лексически и контекстуально, без грамматически выраженного значения направления, как в русском языке [15]. Отсутствие прямых аналогов усложняет процесс усвоения русских глаголов движения, начиная с бесприставочных. Французский язык, являющийся государственным и языком обучения, влияет на формирование языковых навыков, создавая интерференцию трех языков: бамана – французский – русский. В русском языке пары бесприставочных глаголов движения (*идти/ходить*, *ехать/ездить*) лексики и грамматически различают направления движения и его характер (однонаправленное или разнонаправленное), что отражает особенности восприятия движения, недоступные напрямую для носителей бамана. Цель исследования – выявить лингвистические особенности русских глаголов движения и методические особенности их преподавания малийцам, учитывающие их родной язык и влияние французского, а также разработать рекомендации по совершенствованию методики преподавания.

Таким образом, изучение бесприставочных глаголов движения в русском языке малийцами осложняется как отсутствием аналогичных грамматических категорий в бамана, так и влиянием французского языка как языка-посредника, который тоже обладает собственной системой глаголов движения и аспектов, что требует особого внимания при объяснении значений русских глаголов движения.

Объектом исследования выступают лексико-грамматические средства и культурно обусловленные особенности выражения способов передвижения глаголами движения в русском, в французском языках и в языке бамана.

Предмет исследования – способы выражения значения передвижения: лексико-грамматические конструкции, культурные коннотации в трёх языках, а также методические приёмы обучения русским глаголам движения малийских студентов.

Целью данного исследования является комплексный анализ способов выражения значения передвижения с помощью глаголов движения в русском и родном языке малийских студентов (бамана), с учётом лингвистических особенностей и методики преподавания. Результаты данного исследования направлены на выявление специфических трудностей и разработку эффективных методов обучения. Для достижения обозначенной цели были поставлены следующие задачи:

- Описать лексико-грамматические средства выражения способов передвижения с помощью бесприставочных глаголов в русском языке.
- Определить особенности выражения движения в языке бамана.
- Провести сравнительно-сопоставительный анализ способов выражения движения в русском, французском и бамана.
- Провести анкетирование и интервьюирование носителей бамана с целью выявления трудностей освоения русских глаголов движения.
- Разработать методические рекомендации по обучению бесприставочным русским глаголам движения на начальном этапе студентов-билингвов из Мали.

Материалы и методы исследований

В данном исследовании применялся комплекс методов. Для выявления особенностей выражения способа движения объекта в родном для малийцев языке бамана и в языке-посреднике (при изучении РКИ в Мали – французском языке) использовался сравнительно-сопоставительный анализ сходств и различий глаголов движения в русском, французском и языке бамана. В рамках исследования применялся метод анализа научной и учебной литературы по теме исследования. Проведённое анкетирование респондентов на предмет выявления ошибок и наблюдение за речью малийских студентов, обучающихся в российских вузах, позволили определить типичные ошибки в употреблении глаголов движения без приставок и провести их последующий анализ. Кроме того, метод классификации глаголов движения на основе собранных данных позволил структурировать ошибки по типам в зависимости от характера смещения однонаправленных и многонаправленных глаголов в речи малийцев, говорящих на русском языке. Проведённое анкетирование респондентов на предмет выявления ошибок и наблюдение за речью малийских студентов, обучающихся в российских вузах, позволили определить типичные ошибки в употреблении глаголов движения без приставок и провести их последующий анализ. Анкетирование охватило различные группы респондентов с разным уровнем владения русским языком, что дало возможность проследить динамику усвоения данной темы. Наблюдение осуществлялось как в учебной аудиторной, так и в естественной коммуникативной среде, что обеспечило достоверность полученных данных.

Кроме того, метод классификации глаголов движения на основе собранных данных позволил структурировать ошибки по типам в зависимости от характера смещения однонаправленных и многонаправленных глаголов в речи малийцев, говорящих на русском языке. Такая классификация способствовала не только систематизации выявленных ошибок, но и разработке рекомендаций по их предупреждению и коррекции в процессе обучения русскому языку как иностранному в малийской аудитории.

Результаты и обсуждения

В ходе исследования выявлено, что малийские студенты, для которых родным языком является бамана, испытывают значительные трудности в усвоении русских бесприставочных глаголов движения. Это связано с отсутствием в бамана соответствующих русским лексико-грамматических средств, чётко различающих однонаправленное и разнонаправленное движение, что является ключевым для правильного употребления пар глаголов типа *идти* - *ходить* и *ехать* - *ездить* в русском языке.

Таким образом, исследование вносит вклад в методику преподавания русского языка как иностранного носителям языка бамана, обеспечивая более глубокое понимание лингвометодических особенностей восприятия и использования русских глаголов движения в условиях межъязыковой интерференции.

1. Выражение значений глаголов движения *идти* – *ходить*, *ехать* – *ездить* в русском языке

В русском языке существует особая группа бесприставочных глаголов движения, которые выражают перемещение субъекта в пространстве. При этом важно грамматическое противопоставление пар глаголов

движения, в частности *идти* – *ходить* и *ехать* – *ездить*, основанное на характеристиках направления и характера движения. При этом пары глаголов (*идти/ходить*, *ехать/ездить* и другие) не образуют грамматическое противопоставление, а представляют собой логические пары, выражающие различие в направлении или характере движения [5, с. 152]. На уровне начального владения русским языком как иностранным важно усвоить пять основных пар непереходных глаголов движения, а также несколько пар переходных. Такая классификация позволяет адекватно воспринимать семантику и употребление этих глаголов в речи.

1.1. Различие в значении и употреблении

- Глаголы *идти* и *ехать* обозначают однонаправленное движение, т.е. перемещение в определённом направлении, чаще всего в конкретный момент времени или как запланированное действие:

- *Он идёт в школу (сейчас).*
- *Она едет на работу (сейчас).*

- Глаголы *ходить* и *ездить* выражают разнонаправленное или повторяющееся движение, без строгой фиксации направления, например, регулярное посещение какого-либо места:

- *Он ходит в школу каждый день.*
- *Она ездит на работу на метро.* См. табл. 1

Данный тип грамматической оппозиции характерен только для русского языка и отражается непосредственно в морфологии глаголов [4, с. 89].

Таблица 1

Семантические характеристики глаголов *идти-ходить*, *ехать* – *ездить*.

Table 1

Semantic characteristics of the verbs "to go" and "to walk" and "to drive."

Глагол	Направленность движения	Характер движения	Пример
Идти	Однонаправленное	Конкретное движение в заданном направлении, чаще однократное и прямолинейное	<i>Он идёт в парк (сейчас)</i>
Ходить	Разнонаправленное	Повторяющееся, регулярное или нерегулярное движение без чёткого направления	<i>Он ходит в парк каждый день</i>
Ехать	Однонаправленное	Конкретное движение на транспорте, направленное и чаще однократное	<i>Она едет на автобусе</i>
Ездить	Разнонаправленное	Регулярное, повторяющееся, нерегулярное движение на транспорте	<i>Она ездит на работу каждый день</i>

1.2. Управление глаголов движения и использование предлогов

Глаголы движения активно взаимодействуют с падежными формами зависимых слов и предлогами, которые служат для обозначения направления или места совершения действия.

Так, обычно при указании места назначения после *идти/ехать* (вопрос «куда?») используется винительный падеж с предлогами *в* или *на*:

- *Иду в школу.*
- *Едет на работу.*

Ответ на вопрос «откуда?» выражается родительным падежом с предлогами *из* или *с*:

- *Приехал из города.*
- *Вернулась с концерта.*

При указании способа передвижения вместе с глаголами *ехать/ездить* часто используется предложный падеж с предлогом *на*:

- *Ехать на машине.*
- *Ездить на автобусе.*

Важную роль играет правильный выбор предлогов и падежных форм, так как их замена или пропуск часто приводит к ошибкам у изучающих русский язык [7, с. 187]. Примеры употребления глаголов движения *идти-ходить*, *ехать-ездить* представлены также в таблице 2.

Таблица 2

Управление глаголов движения *идти, ходить, ехать, ездить*.

Table 2

Control of the verbs of motion: *idti, khodit', ekhat', ezdit'*.

Глагол	Управление (падеж + предлог)	Пример
идти	Винительный падеж с предлогами <i>в, на</i> (куда?), родительный с <i>из, с</i> (откуда?)	<i>Иду в парк, пришёл из дома</i> <i>Иду на футбольный матч, иду с концерта</i>
ходить	Винительный падеж с <i>в, на</i> (куда?)	<i>Хожу в театр на спектакль</i>
ехать	Винительный с <i>в, на</i> (куда?), родительный с <i>из, с</i> (откуда?), предложный с <i>на</i> (на чём?)	<i>Еду в город, приехал из деревни, еду на велосипеде</i>
ездить	Винительный с <i>в, на</i> (куда?), предложный с <i>на</i> (на чём?)	<i>Езжу в деревню, в город на работу, езжу на автобусе</i>

Таким образом, в русском языке пары бесприставочных глаголов *идти – ходить* и *ехать – ездить*, различают направление и характер движения, которые отражаются грамматически и влияют на выбор формы глагола в зависимости от контекста [7, с. 187, 8, с. 45].

Пары бесприставочных глаголов движения *идти – ходить* и *ехать – ездить* в русском языке важны для выражения различий в направлении и характере движения. Они обладают уникальными семантическими особенностями, отсутствующими в родном языке малийских студентов – бамана, что осложняет их изучение, особенно управление падежами и предлогами. Для успешного усвоения этих глаголов нужен специализированный педагогический подход с контрастивным анализом и практическими упражнениями, учитывающими языковой и культурный фон учащихся. Это помогает снизить ошибки и избежать интерференций с французским и бамана.

Таким образом, владение глаголами движения *идти – ходить, ехать – ездить* – ключевой элемент эффективного изучения русского как иностранного, требующий системной методики [9, с. 72].

2. Выражение значений глаголов движения во французском языке *aller* (идти, ехать); *marcher* (идти пешком, ходить); *rouler* (ехать на машине или велосипеде)

Во французском языке глаголы движения не имеют противопоставления по направленности движения (однонаправленное – разнонаправленное), как это характерно для русского языка (*идти – ходить, ехать – ездить*). Вместо этого характер и частота движения обычно выражаются контекстом, употреблением соответствующих временных форм и наречий, а также дополнительными оборотами [12, с. 45], как показано в таблице 3.

Таблица 3

Основные глаголы движения во французском языке.

Table 3

Basic verbs of motion in French.

Французский глагол и особенности	Русский глагол	Пример предложения (франц. / рус.)
<i>aller, marcher</i> (обычно в момент речи)	идти (однонаправленное)	<i>je vais à l'école.</i> (Я иду в школу [сейчас]).
<i>aller</i> с наречиями (<i>souvent, régulièrement, se promener</i>)	ходить (разнонаправленное)	<i>Je vais souvent au parc.</i> (Я часто хожу в парк).
<i>aller</i> + транспорт (<i>en bus, en voiture</i>)	ехать (однонаправленное)	<i>Elle va au travail en métro.</i> (Она едет на работу на метро [сейчас]).
<i>faire des allers-retours</i> + транспорт	ездить (разнонаправленное)	<i>Elle fait des allers-retours en métro.</i> (Она ездит на метро регулярно).

- *aller* (идти, ехать) – универсальный глагол движения, указывающий на перемещение в определённом направлении, без морфологического различия между однонаправленным и многократным движением;
- *marcher* (идти пешком) – подчёркивает именно передвижение пешком;
- *venir* (приходить, идти к говорящему) – указывает на движение в сторону говорящего;
- *se promener* (гулять, прогуливаться) – выражает движение пешком без конкретной цели, частое, регулярное или для удовольствия;

- *faire des allers-retours* (совершать передвижение туда-сюда) – выражение многократных перемещений туда и обратно;

- *se déplacer, circuler* (передвигаться, перемещаться) – более общие термины движения [13, с. 78].

Примеры употребления:

- *Il va au marché.* – Он идёт на рынок. (однонаправленное движение)
- *Elle marche dans le parc.* – Она идёт пешком по парку.
- *Je viens de la maison.* – Я пришёл из дома.
- *Nous nous promenons souvent dans la ville.* – Мы часто гуляем по городу.
- *Elle fait des allers-retours entre Paris et Lyon.* – Она ездит туда-сюда между Парижем и Лионом [11, с. 112].

2.2. Особенности выражения регулярности и повторяемости движения во французском языке

В русском языке разница между глаголами движения однонаправленного и разнонаправленного характера фиксируется грамматически (идти – ходить). Во французском языке такой грамматической пары нет [Азимов и др., 2015, с. 67]. Для выражения повторяющегося или регулярного движения используют:

- Наречия и обстоятельства, например: *souvent* (часто), *régulièrement* (регулярно), *parfois* (иногда);
- Обороты типа *faire des allers-retours* (совершать поездки туда и обратно);
- Контекстное выражение характера движения в сочетании с глаголами движения.

Примеры:

- *Je vais à l'école tous les jours* (Я хожу в школу каждый день) – здесь регулярность подчёркивается наречием *tous les jours* (все дни).

- *Il fait des allers-retours entre Paris et Lyon* (Он совершает поездки туда и обратно между Парижем и Лионом).

- *Nous allons souvent au cinéma* (Мы часто ходим в кино).

2.3. Управление предлогами с глаголами движения во французском языке

Французские предлоги указывают направление, местоположение и способ пере - движения. Ниже приведена таблица основных русских предлогов и их эквивалентов во французском языке с примерами употребления (табл. 4).

Таблица 4

Употребление предлогов с глаголами движения во французском языке.

Table 4

Use of prepositions with verbs of motion in French.

Русский предлог	Французский предлог(и)	Значение и употребление	Примеры
в	à	Направление движения в конкретный пункт, учреждение, город	<i>Je vais à Paris.</i> – Я еду в Париж.
в	dans	Находиться внутри ограниченного пространства	<i>Je suis dans la maison.</i> – Я в доме.
в (при существительных женского рода)	en	Страны женского рода, континенты; транспорт как способ передвижения	<i>Je vais en France.</i> – Я еду во Францию. <i>Je voyage en avion.</i> – Я путешествую на самолёте.
на	sur	Расположение на поверхности	<i>Le livre est sur la table.</i> – Книга на столе.
на	à	Места, учреждения, события	<i>Je suis à la gare.</i> – Я на вокзале. <i>Je vais à la fête.</i> – Я иду на праздник.
на (транспорт)	en / à	Способ передвижения (en для закрытых транспортных средств, à для открытых)	<i>Aller en bus.</i> – Ехать на автобусе. <i>Aller à vélo.</i> – Ехать на велосипеде.

Французские глаголы движения имеют несколько иную систему выражения направленности и характер движения по сравнению с русскими. Отсутствие пары однонаправленных – разнонаправленных глаголов

компенсируется контекстуальными и грамматическими средствами: временами, наречиями, оборотами [1, с. 134].

Для учащихся с языковой базой на французском языке важно понимать, что отсутствие явного грамматического противопоставления (*идти* – *ходить*) не отменяет возможности выражать эти значения во французском языке, но требует освоения дополнительных языковых средств (наречия, конструкции).

3. Выражение значений глаголов движения *идти-ходить*, *ехать-ездить* в языке бамана

Язык бамана как аналитический изолирующий язык не имеет грамматической категории направленности движения и использует одну лексему *taa* для всех ситуаций, тогда как русский язык требует обязательного маркирования однонаправленности/разнонаправленности. Чтобы проиллюстрировать это различие, подробно рассмотрим, как именно выражается движение в языке бамана в сопоставлении с русской парой *идти* – *ходить*, *ехать* – *ездить*.

3.1. Лингвистические особенности системы выражения движения в языке бамана

В языке бамана (среди малийских студентов – родной язык большинства) отсутствует грамматическая категория направления движения, характерная для русского языка. Язык бамана не разделяет системно понятия однонаправленного и разнонаправленного движения, как в парах *идти* – *ходить*, *ехать* – *ездить*. Здесь движение обычно выражается лексически и контекстуально с помощью одного базового глагола движения *taa* (идти, ходить, ехать, ездить), а уточнения характера движения достигаются с помощью дополнительных слов и обстоятельств.

Глагол *taa*, обозначающий *идти* или *ехать* в широком смысле, без противопоставления по направленности или регулярности. Повторяющееся, регулярное и разнонаправленное движение может выражаться либо контекстом, либо соответствующими наречиями и дополняющими структурами.

Пример использования:

- N be *taa* *butigi* la. – Я иду/хожу в магазин.
- N be *taa* *sanfe* *kalanso* la. – Я еду/езжу в университет.

Таким образом, семантическая дифференциация выражается не грамматически, а с помощью контекста и дополнительных словосочетаний (см. табл. 5).

Таблица 5

Сопоставление пары *идти* – *ходить* с глаголом *taa* в бамана.

Table 5

Comparison of the pair *idti* – *khodit'* with the verb *taa* in Bamana.

Русский глагол	Характер движения	Бамана (глагол + модификация)	Перевод на русский
Идти (однонаправленное движение)	Движение в одном направлении (текущий момент)	N be <i>taa</i> <i>lakoli</i> la	Я иду в школу
Ходить (разнонаправленное движение)	Регулярное, повторяющееся движение	N be <i>taa</i> <i>lakoli</i> la <i>don o don</i>	Я часто/регулярно хожу в школу

Вариант с добавлением наречий и повторений (*don o don* – «часто, много раз») используется для передачи многократного характера движения, аналогично разнице *идти* – *ходить* в русском языке [Bambara, 2023]. Как уже отмечалось ранее, глагол *taa* в бамана является универсальным средством для передачи как однонаправленного, так и разнонаправленного движения. В связи с этим представляет интерес сопоставление того, как одна и та же лексема бамана передает разные оттенки русской видовой пары *ехать* – *ездить*. Результаты этого сопоставления представлены в таблице 6.

Таблица 6

Сопоставление пары *ехать* – *ездить* с глаголом *taa*.

Table 6

Comparison of the pair *ekhat'* – *ezdit'* with the verb *taa*.

Русский глагол	Характер движения	Бамана (глагол + дополнение)	Перевод на русский
Ехать (однонаправленное)	Одинокое движение на транспорте	N be <i>taa</i> <i>sanfe</i> <i>kalanso</i> la	Я еду в университет
Ездить (разнонаправленное)	Повторяющиеся поездки, регулярные перемещения	N be <i>taa</i> <i>sanfe</i> <i>kalanso</i> la <i>kuma</i> <i>tiaman</i>	Я часто езжу в университет

При этом наречия (*kuta tiaman* – «часто», «много раз») и другие контекстуальные средства служат для передачи аспектуальной и повторяющейся информации, как и в предыдущем случае.

3.2. Особенности управления дополнениями и предлогами глаголов движения в языке бамана

В языке бамана значение направления и цели движения выражается посредством локативных частиц и послелогов, с которыми сочетается глагол *taa*.

Таблица 7

Особенности управления дополнениями и предлогами глаголов движения в языке бамана.

Table 7

Characteristics of the control of objects and prepositions of verbs of motion in the Bamana language.

Вариант выражения направления в бамана	Описание и примеры
Таа + существительное + постпозиция <i>la</i>	Указывает направление движения к месту. <i>Taa lakɔli la</i> – Идти в школу
Использование словоупотреблений <i>don o don</i>	Указывает на регулярность, повторяемость движения. <i>N bɛ taa butigi la don o don</i> – Я часто хожу в магазин
Уточнение вида транспорта или способа движения	Добавление названий транспорта или указаний способа перемещения. <i>N bɛ taa sanfe kalanso la</i> – Я еду в университет (на транспорте)

4. Проблемы интерференции у малийских учащихся при изучении русских глаголов движения

Наиболее серьезные трудности для малийских учащихся, говорящих на языке бамана и на французском, возникают при усвоении категории направления и способа передвижения, заложенной в русских глаголах движения. Отсутствие в системе бамана грамматического противопоставления однонаправленных и разнонаправленных, а также бесприставочных и приставочных глаголов создает устойчивую интерференцию.

В методике преподавания РКИ ключевым инструментом для снятия такой интерференции являются контрастивные упражнения. Важно отличать их от простых языковых (тренировочных) упражнений. Если языковое упражнение ставит цель закрепить форму (*вставьте пропущенную букву или глагол*), то контрастивное упражнение ставит целью преодоление конфликта между двумя языковыми системами. Оно должно заставить учащегося задуматься, почему в русском языке я должен употребить именно этот глагол, хотя в моем языке достаточно сказать одно слово.

Приведем несколько примеров контрастивных упражнений для носителей языка бамана.

Задание. Прочитайте описание ситуаций. Обратите внимание, что на языке бамана все три ситуации будут описаны разные, с использованием глагола *taa*. Однако по-русски нужно употребить разные глаголы. Выберите правильный вариант (*идти, ходить, ехать*) и объясните, чем различаются эти ситуации.

Методический комментарий к заданию: Данное упражнение развивает наблюдательность и аналитические способности при выборе глагола. Оно является контрастивным, поскольку оно:

1. эксплицитно указывает на «зону риска» – на то, что в родном языке учащихся (бамана) эти различия не выражаются.
2. заставляет учащихся не просто подставить слово, а проанализировать характер действия (направленность / повторяемость / способ), то есть переключить внимание с формы на смысл.
3. подводит к осознанию того, что русский язык требует большей конкретизации действия, чем бамана.

Только систематическое выполнение подобных упражнений, основанных на данных сопоставительного анализа, позволяет сформировать у учащихся устойчивый навык и минимизировать интерференционное влияние родного языка в условиях трёхязычной интерференции.

Таблица 8

Проблемы интерференции у малийских учащихся при изучении русских глаголов движения.

Table 8

Interference problems in Malian students when learning Russian verbs of motion.

Ситуация А. Ты встретил друга на улице. Он направляется в сторону рынка. Ты спрашиваешь: «Ты куда?». Он отвечает: «Я на рынок». Какого глагола нет? (Правильно: <i>иду</i>). Почему? (Потому что движение происходит <i>сейчас и в одном направлении</i>).	На бамана: Situation A. I be i terike do kunben nbada la. A be ka taa sugu fan fe. I b'a jininka ko: «Ты куда?». Он отвечает: «Я на рынок». Waleya jumen de te yen? (Tipe: <i>иду</i>). Munna? (Sabula lamaga in be ka ke sisan ani sira kelen fe.) На французском: Situation A. Tu rencontres un ami dans la rue. Il se dirige vers le marché. Tu demandes: «Ты куда?». Он отвечает: «Я на рынок». Quel verbe manque-t-il? (Correct <i>иду</i>). Pourquoi? (Parce que le mouvement a lieu <i>maintenant et dans une seule direction</i>).
Ситуация Б. Ты встретил друга утром в университете. Обычно он приезжает на такси, но не сегодня. Ты спрашиваешь: «А где твоя машина?». Он отвечает: «Не работает, теперь я на занятия пешком». Вопрос: Какой глагол нужно использовать, если он пешком каждый день? (Правильно: <i>хожу</i>). Почему здесь нельзя сказать <i>иду</i>? (Потому что это регулярное, повторяющееся действие – движение туда и обратно, а не один раз сейчас).	На бамана: Situation B. I ye i terike do kunben iniverisite la bi sogoma. A ka c'a la, a be taksi ta, nka bi te. I b'a jininka ko: "I ka mobili be min?" A b'a jaabi ko: «Не работает, теперь я на занятия пешком». Nininkali: I ka kan ka wale jumen ke ni a be taama don o don? (Tipe don: <i>хожу</i>). Mun na i te se k'a fo ko <i>иду</i>? (Sabula nin ye wale ye min be ke tuma bee, min be seginka-ba-ka taa ka segin, a te ke sisan doron.) На французском: Situation B. Ton ami habite en dehors de la ville. Chaque jour, il met une heure pour se rendre à l'université. Tu demandes: « Comment est-ce que tu vas à l'université? » Il répond: « Не работает, теперь я на занятия пешком ». Quel verbe faut-il utiliser s'il va à pied tous les jours? (Правильно: <i>хожу</i>).
Ситуация В. Твой друг живет за городом. Каждый день он тратит час на дорогу. Ты спрашиваешь: «Как ты добираться до университета?». Он отвечает: «Я на автобусе». Вопрос: Какой глагол здесь подойдет: <i>езжу</i> или <i>еду</i>? (Правильно: <i>езжу</i>. Почему? <i>езжу</i>, потому что это регулярное действие?).	На бамана: Situation B. I terike sigilen be dugu kakan. A be lere kelen ke ka taa ni ka na don o don. I b'a jininka ko Как ты добираться до университета?». Он отвечает: «Я на автобусе». Nininkali: Waleya jumen bennen don yan: <i>езжу</i> или <i>еду</i>? (Правильно: <i>езжу</i>) Mun na? Bololabaara bawo o ye wale ye min be ke tuma bee?) На французском: Ton ami habite en dehors de la ville. Chaque jour, il met une heure pour se rendre à l'université. Tu demandes: « Comment est-ce que tu vas à l'université? » Il répond: « En bus. » Question : Quel verbe convient ici : <i>езжу</i> ou <i>еду</i>? Réponse: <i>Езжу</i>. Pourquoi? Parce que <i>езжу</i> exprime une action régulière et répétée (chaque jour, aller et retour), alors que <i>еду</i> indique un déplacement unique en cours vers une destination précise.

Упражнения на перевод и интерпретацию, учитывающие многозначность глагола *taa* в родном языке студентов (см. табл. 5-6) [3, 6].

Цель: Развить навык точного перевода, учитывая многозначность глагола *taa*.

Задание «Найди русский эквивалент»

Даны предложения на бамана с глаголом *taa*. Используя таблицы 5-6, выберите правильный русский глагол из нескольких предложенных вариантов.

Пример 1 (регулярное действие):

N be taa lakoli sogoma-sogoma. (Я хожу в школу каждое утро.)

а) иду

б) хожу

в) шел

Правильный ответ: б) хожу (обозначает регулярное, многонаправленное действие, что соответствует обстоятельству *səgɔta-səgɔta* – «каждое утро»).

Пример 2 (конкретное действие в момент речи):

A bɛ taa sugu la sisan. (Он идет на рынок сейчас.)

а) идет

б) ходит

в) шел

Правильный ответ: а) идет (обозначает конкретное однонаправленное действие, происходящее в момент речи, на что указывает обстоятельство *sisan* – «сейчас»).

A taara Maka n'en ye sanji kele ye. (Он ездил в Мекку в прошлом году, а затем вернулся и совершил жертвоприношение.)

а) Он ехал в Мекку в прошлом году, а затем вернулся и совершил жертвоприношение.

б) Он ходил в Мекку в прошлом году, а затем вернулся и совершил жертвоприношение.

в) Он ездил в Мекку в прошлом году, а затем вернулся и совершил жертвоприношение.

Правильный ответ: в) Он ездил в Мекку в прошлом году, а затем вернулся и совершил жертвоприношение. (Глагол ездил обозначает завершённое действие с обязательным возвращением, что соответствует контексту: поездка состоялась, субъект вернулся и совершил ритуал.)

Главная трудность при изучении русских глаголов движения носителями бамана проистекает из фундаментального различия грамматических систем: в бамана отсутствует противопоставление движения по признаку направленности [2]. Там, где русский язык использует парные глаголы (*идти/ходить*), функционирует единый глагол *taa*, чье значение уточняется исключительно лексическими средствами. Данное расхождение является источником системных ошибок и требует специальной методики, формирующей у учащихся навык осознанного выбора правильной глагольной формы.

Таким образом, успешное обучение невозможно без глубокого понимания механизмов выражения движения в бамана и их влияния на процесс изучения русского языка.

5. Методические рекомендации для малийских студентов

Эффективное обучение русским глаголам движения носителей бамана невозможно без учета интерференции, обусловленной типологическими расхождениями двух языков. В бамана отсутствует грамматическое выражение способов движения: одна и та же лексема *taa* передает однонаправленное, разнонаправленное, однократное и многократное действие, а уточнение значения достигается только контекстом и другими лексическими средствами. В русском же языке характер движения подлежит обязательному грамматическому маркированию, что создает устойчивую зону интерференции. Ее преодоление требует специальной системы упражнений на основе контрастивного анализа и осознанного сопоставления способов выражения движения в двух языках.

Методологическим основанием предлагаемых рекомендаций выступает принцип эксплицитного сопоставления: преподаватель не только объясняет правила употребления русских глаголов, но и последовательно фиксирует внимание на расхождениях с родным языком учащихся, акцентирует внимание на том, что одно и то же значение в языках выражается по-разному. Носитель бамана должен не механически заучивать пары *идти/ходить*, *ехать/ездить*, а понимать, почему в русском языке требуется выбор там, где *её* в родном языке допускается единое, нейтральное обозначение. Осознание этого когнитивного конфликта – условие формирования навыка, свободного от интерференции.

Порядок работы над глаголами движения должен предусматривать два обязательных условия:

1. Введение базового понятия «направленность движения» через визуальные схемы-опоры.

Ключевая задача – сформировать у студентов новое для них понятие семантической категории направленности. Поскольку в языке бамана эта категория отсутствует, объяснение должно быть максимально наглядным и опираться на зрительное восприятие.

- Схемы строятся на прямом противопоставлении универсального глагола *taa* в бамана и парной системы русского языка. Это не просто абстрактные правила, а наглядный «мост» от родной языковой системы к изучаемой.

Таблица 9

Визуальные схемы-опоры.

Table 9

Visual support diagrams.

ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ	
	
идти Антон идет в офис.  shutterstock.com - 2727835525 https://www.shutterstock.com/ru/image-vector/travel-route-icon-blue-flat-vector-2727835525?trackingId=3f18aa79-8153-4a31-8972-17f7ccb37db2&listId=searchResults	Ходить Анна ходила в магазин.  https://ru.pngtree.com/freepng/silhouette-of-a-shopping-girl-with-bag-in-hand_20926661.html
ехать *сейчас *один раз *туда → Мы едем в отпуск.  https://thumbs.dreamstime.com/z/no-ne-214149920.jpg	ездить *каждый день *много раз *туда-сюда Мы ездили в магазин.  https://ru.freepik.com/free-photos-vectors/%D0%B4%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%B2%D0%BA%D0%B0-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B4%D1%83%D0%BA%D1%82%D0%BE%D0%B2-%D0%BC%D0%B0%D1%88%D0%B8%D0%BD%D0%B0

Преподаватель показывает на схему, произнося фразу на бамана (N be taa...) и четко указывая на часть схемы, которой соответствует перевод на русский язык. Студенты учатся самостоятельно выбирать нужный глагол, опираясь на зрительный образ и ключевые слова-маркеры (сейчас, каждый день и др.).

2. Система контрастивных упражнений (язык бамана – французский язык - русский язык)

Упражнения специально направлены на активизацию осознанного противопоставления двух систем.

Упражнение 1 Перевод с опорой на контекст

Задание: Даны предложения на бамана и на французском. Студент должен выбрать правильный глагол в русском переводе, ориентируясь на контекст (указание времени, регулярность).

Пример:

На бамана:

- N be taa lakoli sɔgɔma-sɔgɔma. (Я [идти/ходить] в школу каждое утро.) → Правильный ответ: хожу (многонаправленное, регулярное).

- A be taa sugu la sisan. (Он [идти/ходить] на рынок сейчас.) → Правильный ответ: идет (однаправленное, в данный момент).

На французском:

- Je vais à l'école chaque matin. (Я [идти/ходить] в школу каждое утро.) → Правильный ответ: хожу (многонаправленное, регулярное).

- Il va au marché maintenant. (Он [идти/ходить] на рынок сейчас.) → Правильный ответ: идет (однаправленное, в данный момент).

Данное упражнение направлено на формирование у обучающихся устойчивой связи между ситуационным контекстом (момент речи, регулярность действия, его завершенность) и выбором соответствующего русского глагола движения. Сопоставление однотипных баманских конструкций с разными русскими эквивалентами позволяет сделать интерференцию «видимой» и постепенно выработать у носителей бамана навык осознанного различения однаправленного и разнонаправленного движения в русском языке.

Выводы

В исследовании выявлены ключевые лингвистические особенности выражения глаголов движения идти – ходить, ехать – ездить в русском, французском и языке бамана, которые влияют на усвоение этих форм малийскими студентами.

В русском языке фиксируется грамматическое противопоставление однаправленного (идти, ехать) и разнонаправленного (ходить, ездить) движения, которое отражается в формах глаголов и управлении предлогами. В языке бамана это противопоставление отсутствует: для выражения направления и характера движения используется универсальный глагол taa с дополнениями и наречиями. Во французском языке аналогичного противопоставления также нет; регулярность передаётся через наречия, временные формы и конструкции (faire des allers-retours, aller souvent), что создаёт предпосылки для интерференции при обучении русскому языку.

Отсутствие в бамана грамматической категории направления вызывает сложности при усвоении русских бесприставочных глаголов и падежного управления, усугубляемые интерференцией с французским как вторым языком. Трёхсторонняя интерференция (бамана – французский – русский) требует адаптации методики обучения с акцентом на контрастивный анализ языков и специальные упражнения. Рекомендуется выделять различия между однаправленными и разнонаправленными глаголами движения, тренировать их употребление, а также формировать навыки использования правильных временных форм и лексических средств выражения повторяемости движения. Учет языкового опыта малийских студентов предполагает интеграцию культурно-языковых элементов для снижения количества ошибок и повышения эффективности обучения.

Таким образом, результаты исследования вносят определенный вклад в методику преподавания русского языка как иностранного франкоязычным носителям бамана, открывая возможности для дальнейшего совершенствования учебных материалов и методической поддержки.

Список источников

1. Гак В.Г. Русский язык в сопоставлении с французским. М.: Русский язык, 1975. 275 с.
2. Диалло Б., Сидибэ М. Особенности языковой интерференции при изучении русского языка носителями языка бамбара // Вестник лингвистики и межкультурной коммуникации. 2021. № 4. С. 45 – 57.
3. Иванов А.В. Глаголы движения в русском языке: семантика и грамматика. М.: Наука, 2015. 280 с.

4. Кузнецова Н.В. Методика преподавания русского языка как иностранного. СПб.: Питер, 2018. 256 с.
5. Ласкарева Е.Р. Чистая грамматика. 2-е изд. СПб.: Златоуст, 2008. 152 с.
6. Марков В.Т., Шарова А.А. Виды интерференции при обучении глаголам движения в преподавании русского языка как иностранного // Преподаватель XXI век. 2022. № 2-1. С. 215 – 225.
7. Салистра И.Д. Очерки методов обучения иностранному языку. М.: Высшая школа, 1966. 252 с.
8. Скворцова Г.Л. Глаголы движения - с или без приставок. М.: Русский язык, 2000. 125 с.
9. Скворцова Г.Л. Глаголы движения - без ошибок: Пособие для студентов, изучающих русский язык как иностранный. М.: Рус. яз. Курсы, 2003. 136 с.
10. Шустикова Т.В. Вы говорите по-русски? Говорите по-русски! Интенсивный курс русского языка для начинающих. Для лиц, говорящих по-французски. М.: РУДН, 1993.
11. Barda A., Ivanova I. Le Russe sans visa ("Русский без визы") - для I и II уровней обучения. Paris: Langues du monde, 2010. 210 p.
12. Bécourt M., Borzic J. Méthode 90 - Le russe en 90 Leçons et en 90 jours. Paris: Hatier, 1990. 320 p.
13. Goninaz M., Grabovsky O. Le mot et l'idée - révision vivante du vocabulaire russe. Paris: Ophrys, 2000. 256 p.
14. Bambara (Bamanankan) // Ethnologue: Languages of the World. 26th ed., 2023. URL: <https://www.ethnologue.com>.
15. Dumestre G. Grammaire fondamentale du bambara. Paris: Karthala, 2003.
16. <https://www.mesrs.ml/>

References

1. Gak V.G. Russian language compared to French. M.: Russian language, 1975. 275 p.
2. Diallo B., Sidibe M. Features of language interference in the study of the Russian language by native speakers of the Bambara language. Bulletin of linguistics and intercultural communication. 2021. No. 4. P. 45 – 57.
3. Ivanov A.V. Verbs of motion in Russian: semantics and grammar. M.: Nauka, 2015. 280 p.
4. Kuznetsova N.V. Methods of teaching Russian as a foreign language. St. Petersburg: Peter, 2018. 256 p.
5. Laskareva E.R. Pure grammar. 2nd ed. St. Petersburg: Zlatoust, 2008. 152 p.
6. Markov V.T., Sharova A.A. Types of Interference in Teaching Verbs of Motion in Russian as a Foreign Language. Prepodavatel XXI vek. 2022. No. 2-1. P. 215 – 225.
7. Salistra I.D. Essays on Methods of Teaching a Foreign Language. Moscow: Vysshaya shkola, 1966. 252 p.
8. Skvortsova G.L. Verbs of Motion – with or without Prefixes. Moscow: Russkiy Yazyk, 2000. 125 p.
9. Skvortsova G.L. Verbs of Motion – Without Errors: A Handbook for Students Studying Russian as a Foreign Language. Moscow: Rus. yazyk, Courses, 2003. 136 p.
10. Shustikova T.V. Do you speak Russian? Speak Russian! Intensive Course of Russian for Beginners. For French-speaking students. Moscow: RUDN University, 1993.
11. Barda A., Ivanova I. Le Russe sans visa ("Russian without a visa") - for levels I and II of study. Paris: Langues du monde, 2010. 210 p.
12. Bécourt M., Borzic J. Méthode 90 - Le russe en 90 lessons et en 90 days. Paris: Hatier, 1990. 320 p.
13. Goninaz M., Grabovsky O. Le mot et l'idée - revise vivante du vocabulaire russe. Paris: Ophrys, 2000. 256 p.
14. Bambara (Bamanankan). Ethnologue: Languages of the World. 26th ed., 2023. URL: <https://www.ethnologue.com>.
15. Dumestre G. Grammaire fondamentale du bambara. Paris: Karthala, 2003.
16. <https://www.mesrs.ml/>

Информация об авторах

Куяте Ф., Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина

© Куяте Ф., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / *Original article*

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

УДК 37.015

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-199-204

Исследование стратегии воспитания детей с расстройствами аутистического спектра в России

¹ Ли Линьсун,

¹ РГПУ им. А.И. Герцена

Аннотация: статья направлена на исследование стратегий воспитания детей с расстройством аутистического спектра (РАС) в контексте российской социокультурной действительности и раскрывает данную проблематику на трёх взаимосвязанных аналитических уровнях: теоретико-методологическом и социокультурном, уровне семейно-ориентированных воспитательных практик, а также уровне институционально оформленных систем поддержки. Аналитические результаты свидетельствуют о формировании в России тенденции перехода от фрагментарных моделей воспитания, основанных преимущественно на индивидуальном семейном опыте, к комплексным стратегиям сопровождения, выстроенным на доказательных основаниях и координации взаимодействия семьи с образовательными, медицинскими и социальными институтами. Значимость семьи в воспитании детей с РАС последовательно возрастает, тогда как институционализированные формы поддержки обеспечивают структурную устойчивость и создают условия для последовательной и пролонгированной реализации воспитательных стратегий.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, стратегии воспитания, семейно-ориентированный подход, институциональная поддержка, Россия

Для цитирования: Ли Линьсун. Исследование стратегии воспитания детей с расстройствами аутистического спектра в России // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 199 – 204. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-199-204

Поступила в редакцию: 17 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 17 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

A study of parenting strategies for children with autism spectrum disorders in Russia

¹ Li Linsong,

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia

Abstract: this article examines parenting strategies for children with autism spectrum disorder (ASD) in the context of Russian sociocultural reality and explores these issues at three interconnected analytical levels: theoretical and methodological, sociocultural, family-oriented parenting practices, and institutionalized support systems. The analytical results indicate a trend in Russia toward a transition from fragmented parenting models based primarily on individual family experience to comprehensive, evidence-based support strategies that coordinate family interactions with educational, medical, and social institutions. The importance of the family in the upbringing of children with ASD is consistently increasing, while institutionalized forms of support ensure structural stability and create conditions for the consistent and long-term implementation of parenting strategies.

Keywords: autism spectrum disorder, parenting strategies, family-oriented approach, institutional support, Russia

For citation: Li Linsong. A study of parenting strategies for children with autism spectrum disorders in Russia. *Pedagogical Education*. 2026. 7 (6). P. 199 – 204. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-199-204

The article was submitted: February 17, 2026; Approved after reviewing: March 17, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

В российской практике воспитание детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) постепенно выходит за рамки сугубо внутрисемейной ответственности и всё более явно встраивается в систему образования, здравоохранения и социальной поддержки. Процессы институционального оформления придают стратегиям воспитания выраженную социокультурную обусловленность, поскольку их формирование связано с эволюцией образовательной политики, изменением семейных установок и развитием профессиональных моделей сопровождения. В этой связи анализ российских стратегий воспитания предполагает выявление логики их становления и определяющих характеристик на теоретическом и социокультурном уровнях.

На макросоциальном уровне в последние годы в России фиксируется смещение от децентрализованных и разрозненных форм поддержки детей с РАС к более упорядоченной и системной модели. Данные национального мониторинга указывают на расширение включённости детей с РАС в пространство взаимодействия общего и специального образования, что обеспечивается созданием специализированных программ и ресурсных центров, а также трансформацией роли семьи в принятии образовательных решений и организации повседневной поддержки [4, с. 6-14]. В этих условиях стратегии воспитания всё в меньшей степени основываются исключительно на индивидуальном семейном опыте или отдельных экспертных рекомендациях и всё чаще формируются в сопряжении с институционализированными услугами, стандартизированными процедурами оценки и межведомственным взаимодействием, что способствует их нормативной упорядоченности.

На уровне семьи российские исследования подчёркивают определяющее значение родительской позиции в воспитании детей с РАС. Эмпирические данные показывают, что представления родителей о потенциале развития ребёнка, их отношение к профессиональной помощи и осознание собственной роли непосредственно влияют на выбор и реализацию воспитательных стратегий [5, с. 12-19]. В ситуации РАС родителям необходимо удерживать баланс между эмоциональным принятием ребёнка, задачами поведенческой регуляции и стимулированием развития, что придаёт стратегиям воспитания контекстно обусловленный и этапный характер. В работах российских авторов подчёркивается, что продуктивные стратегии складываются не за счёт воспроизведения универсальных схем, а на основе реалистичной оценки индивидуальных возможностей ребёнка и продуманного проектирования долгосрочных траекторий поддержки.

Материалы и методы исследований

В настоящем исследовании используются такие методы, как анализ, синтез и контент-анализ. Материалом исследования выступила педагогическая практика России, а также научная литература по теме статьи.

Результаты и обсуждения

Важным фоном формирования стратегий воспитания детей с РАС в России выступают психосоциальные факторы. Исследования показывают, что длительное сопровождение ребёнка с РАС предъявляет повышенные требования к внутрисемейным отношениям и психологическому благополучию, а такие параметры, как уровень супружеской удовлетворённости, наличие сетей социальной поддержки и сформированность навыков стрессорегуляции, в различной степени отражаются на устойчивости воспитательных практик [6, с. 21-31]. В данном контексте стратегии воспитания целесообразно рассматривать не только как совокупность образовательных и поведенческих действий, но и как компонент процесса семейной адаптации. Недостаточное внимание к психологическим ресурсам семьи нередко снижает стабильность выбранных подходов и отражается на фактической результативности вмешательств.

С профессионально-институциональной точки зрения в России в последние годы наблюдается последовательное укрепление принципов доказательной практики в сфере РАС. Сопоставительный анализ клинических и образовательных программ вмешательства в разных странах показывает, что российская модель поддержки развивается как комплексная, объединяющая медицинские, психологические и педагогические компоненты с опорой на международный опыт и его адаптацию к национальным условиям [8, с. 326-334]. Подобная междисциплинарная интеграция формирует относительно устойчивую профессиональную основу для семейных стратегий воспитания, позволяя родителям ориентироваться на согласованную систему оценки и логики вмешательства при выборе и корректировке воспитательных подходов, а не на фрагментарные и противоречивые источники информации.

Стратегии воспитания детей с расстройствами аутистического спектра в России формируются под влиянием совокупности социокультурных традиций, приоритета семейных ценностей и развития институционализированных систем поддержки. Для них характерна тесная связь воспитательной практики с образовательными и медицинскими структурами, трансформация роли родителей в сторону активного партнёрского участия, а также одновременная ориентация на психологические ресурсы семьи и профессиональные нор-

мативы сопровождения [4, с. 6-14, 5, с. 12-19, 6, с. 21-31]. Эти положения образуют теоретико-социокультурную основу для последующего анализа конкретных семейных практик и институциональных стратегий поддержки.

В российской системе поддержки детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) семья рассматривается как ключевая среда воспитания и развития, а семейно-ориентированный подход проявляется не только в организации повседневного ухода, но и в степени включённости родителей в профессионально выстроенную систему сопровождения, а также в распределении функций и ответственности внутри неё. Современные исследования показывают, что опора исключительно на институциональные формы помощи редко приводит к устойчивым функциональным изменениям, в связи с чем воспитательные стратегии, предполагающие активное участие родителей в качестве основных исполнителей, заняли значимое место в модели поддержки детей с РАС в России.

Отличительной чертой российских семейно-ориентированных практик является перенос принципов профессионального вмешательства в структуру повседневной жизни семьи. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что регулярное консультирование и систематическое наставничество позволяют родителям более точно осмысливать цели развития ребёнка и поддерживать последовательность взаимодействий в ежедневных ситуациях, что отражается на показателях коммуникации, поведенческой регуляции и адаптивных навыков детей [1, с. 26-38]. В рамках данной логики семья выступает основным пространством реализации воспитательных стратегий, при этом приоритет придаётся их практической исполнимости и гибкой адаптации к конкретным условиям, а не формальному следованию теоретическим рекомендациям.

На операциональном уровне программы поддержки семьи в России нередко структурируют воспитательные практики по нескольким взаимосвязанным направлениям, включая поддержку поведения, развитие коммуникативных навыков, организацию повседневной деятельности и формирование механизмов эмоциональной регуляции. Исследования показывают, что при наличии профессионального сопровождения и возможности выстраивания чётких и согласованных планов действий по каждому из указанных направлений родительские стратегии приобретают большую согласованность, а усвоение детьми правил и моделей взаимодействия становится более устойчивым [2, с. 37-46]. Это подтверждает зависимость эффективности семейного воспитания от непрерывности и системности поддержки, а не от разрозненных консультационных мероприятий.

Существенным компонентом семейно-ориентированных практик выступает учёт психологической нагрузки, связанной с длительным воспитанием ребёнка с РАС. Российские исследования указывают, что высокий уровень эмоционального напряжения и ролевого стресса у родителей при недостаточной поддержке может приводить к состояниям выгорания и утрате ощущения контроля над ситуацией, что снижает готовность к последовательной реализации воспитательных стратегий [7, с. 101-118]. В ответ на данные риски современные модели семейного воспитания всё чаще интегрируют элементы психологической поддержки с образовательным сопровождением, создавая условия для повышения родительской самоэффективности и развития навыков совладания с трудными ситуациями.

Особую значимость семейно-ориентированные практики приобретают на ранних этапах развития ребёнка. Методологические исследования и практические рекомендации подчёркивают, что раннее включение родителей в процессы поддержки способствует не только более быстрому формированию базовых навыков, но и закреплению устойчивых моделей взаимодействия, сохраняющих свою значимость на последующих этапах обучения [10]. В ходе такого взаимодействия родители постепенно переходят от позиции пассивного следования профессиональным указаниям к активному участию в реализации и корректировке воспитательных стратегий, при этом их действия приобретают более структурированный и целенаправленный характер.

В то же время семейно-ориентированные практики воспитания в России характеризуются выраженной вариативностью. Различия обусловлены уровнем функционирования и возрастом ребёнка, объёмом ресурсов семьи, наличием социальных сетей поддержки и доступностью специализированных услуг в конкретных регионах. Оценочные исследования программ показывают, что при наличии межпрофессионального сопровождения и механизмов постоянного мониторинга стратегии семейного воспитания с большей вероятностью сохраняют устойчивость и демонстрируют более выраженную и последовательную положительную динамику в развитии ребёнка [3, с. 50-61].

Семейно-ориентированные практики воспитания детей с расстройствами аутистического спектра в России характеризуются переходом от преимущественно эмпирических подходов к более структурированным формам и от фрагментарного консультирования к системному сопровождению. Их направленность связана с расширением возможностей родителей по реализации образовательных и развивающих стратегий в повсе-

дневной жизни через постоянное профессиональное взаимодействие, а также с обеспечением устойчивости воспитательных практик на психологическом и операциональном уровнях [1, с. 26-38, 2, с. 37-46, 7, с. 101-118]. Данная практическая ориентация формирует основу для последующего анализа институциональных стратегий поддержки.

В условиях современной России стратегии воспитания детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) формируются не только на уровне повседневных семейных практик, но всё в большей мере определяются институциональными регуляторами, профессиональными нормами и механизмами межсекторного взаимодействия. За последние годы совокупное влияние нормативно-правового регулирования, изменений в образовательной и медицинской сферах, а также активности профессиональных сообществ обусловило переориентацию подходов к воспитанию детей с РАС от преимущественно индивидуальных семейных решений к модели организованной социальной поддержки. Указанная трансформация составляет институциональное основание современных стратегий воспитания в российском контексте.

На уровне образовательной и социальной политики в России последовательно выстраивается система поддержки, охватывающая различные возрастные и developmentalные этапы развития детей с РАС. Материалы общенационального мониторинга и аналитические обзоры фиксируют изменение образовательных маршрутов от преимущественно сегрегированных форм к многоуровневой конфигурации, сочетающей элементы общего и специального образования, при одновременном развитии сети ресурсных центров, междисциплинарных команд сопровождения и региональных механизмов координации [4, с. 6-14]. В рамках данной системы семья включается в расширенное пространство поддержки, объединяющее образовательные учреждения, медицинские организации и социальные службы, что создаёт институциональные предпосылки для преемственности и устойчивости воспитательных стратегий.

Значимую роль в формировании стратегий воспитания играют нормативные документы и профессиональные рекомендации. Современные клинические и образовательные руководства закрепляют необходимость интеграции медицинской диагностики, психологического сопровождения и педагогических интервенций в единый маршрут помощи, основанный на доказательных принципах и предполагающий активное участие семьи [9]. Эти документы одновременно задают рамки профессиональной деятельности и выполняют ориентирующую функцию для родителей, позволяя им выстраивать воспитательные стратегии с опорой на институционально признанные подходы, а не только на индивидуальный опыт и фрагментарные источники информации.

В прикладном измерении институционализированная поддержка реализуется через целевые программы и модели услуг. Результаты оценочных исследований показывают, что стратегии семейного воспитания отличаются большей устойчивостью и воспроизводимостью в тех случаях, когда они интегрированы в структурированные программы с формализованными процедурами реализации, налаженным межпрофессиональным взаимодействием и инструментами оценки эффективности [3, с. 50-61]. Подобные программы, как правило, предусматривают чёткое распределение ответственности и формирование стабильных каналов коммуникации между семьями, образовательными организациями и специалистами, что позволяет сохранять ведущую роль семьи в воспитательном процессе при одновременном снижении уровня неопределённости и рисков.

Заметное влияние на институционализацию стратегий воспитания детей с РАС в России оказали сравнительные исследования и анализ зарубежной политики. Сопоставление клинических и образовательных систем поддержки в разных странах показывает, что в российской практике постепенно формируется комплексная модель, сочетающая учёт национальных социокультурных условий с адаптацией международного опыта [8, с. 326-334]. Для данной модели характерна ориентация на баланс между стандартизированными процедурами оценки и индивидуализированными формами сопровождения, что снижает вероятность некритичного заимствования технологий и уменьшает нестабильность, связанную с эмпирическим характером принимаемых решений.

При этом институционализация стратегий воспитания не предполагает унификации семейных практик. В профессиональном дискурсе подчёркивается, что функция институциональной системы заключается в создании устойчивых условий и альтернативных маршрутов поддержки, а не в подмене семейного выбора жёсткими предписаниями [4, с. 6-14]. Результативность таких стратегий определяется их способностью соотносить нормативные требования с реальными потребностями семей, обеспечивая пространство для вариативности воспитательных практик.

Выводы

В современной России стратегии воспитания детей с расстройствами аутистического спектра приобрели выраженную институциональную оформленность и системную организацию. Через механизмы политического регулирования, профессиональные стандарты и программно-проектную реализацию формируются структурные условия и долгосрочные гарантии поддержки семейного воспитания [3, с. 50-61, 4, с. 6-14, 9]. В результате воспитание детей с РАС всё в меньшей степени определяется исключительно ресурсами отдельных семей и всё более отчётливо включается в пространство национальной системы образования и социальной поддержки.

Список источников

1. Казьмин А.М., Багарадникова Е.В., Вороцкий А.А., Словохотова О.В., Углова Д.О. Результативность формирования компетенций у детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра через консультирование-коучинг родителей: предварительное исследование // Аутизм и нарушения развития. 2022. Т. 20. № 3. С. 26 – 38. DOI: 10.17759/autdd.2022200303.
2. Боброва А.В., Довбня С.В., Морозова Т.Ю., Сотова Е.Н. Реализация программ поддержки родителей дошкольников с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2022. Т. 20. № 1. С. 37 – 46. DOI: 10.17759/autdd.2022200105.
3. Панцырь С.Н., Красносельская Е.Л., Данилина К.К., Давыдова Е.Ю., Хаустов А.В. Программа консультативного психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с РАС, «Кашенкин луг». Опыт оценки эффективности // Аутизм и нарушения развития. 2021. Т. 19. № 4 (73). С. 50 – 61. DOI: 10.17759/autdd.2021190406.
4. Хаустов А.В., Шумских М.А. Динамика в развитии системы образования детей с расстройствами аутистического спектра в России: результаты Всероссийского мониторинга 2021 года // Аутизм и нарушения развития. 2022. Т. 20. № 3. С. 6 – 14. DOI: 10.17759/autdd.2022200301.
5. Кисова В.В., Конева И.А. Родительская позиция в семьях, воспитывающих дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2022. Т. 20. № 1. С. 12 – 19. DOI: 10.17759/autdd.2022200102.
6. Гхаяварестани А.М., Бадиа М., Гавальда Х.С. Исследование удовлетворенности браком в семьях, воспитывающих детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. 2020. Т. 18. № 2. С. 21 – 31. DOI: 10.17759/autdd.2020180204.
7. Кузьмина А.С., Стоянова И.Я., Кривошей К.О., Лещинская С.Б. Родительское выгорание и проактивное совладающее поведение матерей, воспитывающих ребенка с расстройством аутистического спектра // Российский психологический журнал. 2024. Т. 21. № 2. С. 101 – 118. DOI: 10.21702/rpj.2024.2.6.
8. Евсегнеева Е.Р., Евсегнеев Р.А. Сравнение вмешательств при расстройствах аутистического спектра, рекомендованных клиническими протоколами разных стран, и их влияние на повседневную лечебную практику // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. 2024. Т. 15. № 3. С. 326 – 334. DOI: 10.34883/PI.2024.15.3.008.
9. Клинические рекомендации. Расстройства аутистического спектра (F84.0, F84.1, F84.4, F84.5, F84.8, F84.9). Возрастная группа: дети / Разработчики: Ассоциация психиатров и психологов за научно-обоснованную практику; Союз педиатров России. 2024. 101 с. URL: https://chd2.ru/klinicheskie_rekomendatsii_ras_2024.pdf (дата обращения: 15.02.2026).
10. Баландина О.В., Старикова О.В., Прусакова В.Г. Как помочь малышу с аутизмом? Ранняя помощь с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями: методическое пособие для родителей. Нижний Новгород, 2020. 16 с.

References

1. Kazmin A.M., Bagaradnikova E.V., Vorotskiy A.A., Slovoxhotova O.V., Uglova D.O. Effectiveness of Forming Competencies in Early and Preschool-Aged Children with Autism Spectrum Disorders through Parental Counseling and Coaching: A Preliminary Study. Autism and Developmental Disorders. 2022. Vol. 20. No. 3. P. 26 – 38. DOI: 10.17759/autdd.2022200303.
2. Bobrova A.V., Dovbnja S.V., Morozova T.Yu., Sotova E.N. Implementation of Support Programs for Parents of Preschoolers with ASD. Autism and Developmental Disorders. 2022. Vol. 20. No. 1. P. 37 – 46. DOI: 10.17759/autdd.2022200105.

3. Pantsyr S.N., Krasnoselskaya E.L., Danilina K.K., Davydova E.Yu., Khaustov A.V. The Kashenkin Meadow Program of Advisory Psychological and Pedagogical Support for Families Raising Children with ASD. Evaluation of its Effectiveness. *Autism and Developmental Disorders*. 2021. Vol. 19. No. 4 (73). P. 50 – 61. DOI: 10.17759/autdd.2021190406.
4. Khaustov A.V., Shumskikh M.A. Dynamics in the Development of the Education System for Children with Autism Spectrum Disorders in Russia: Results of the 2021 All-Russian Monitoring. *Autism and Developmental Disorders*. 2022. Vol. 20. No. 3. P. 6 – 14. DOI: 10.17759/autdd.2022200301.
5. Kisova V.V., Koneva I.A. Parental Position in Families Raising Preschoolers with Autism Spectrum Disorders. *Autism and Developmental Disorders*. 2022. Vol. 20. No. 1. P. 12 – 19. DOI: 10.17759/autdd.2022200102.
6. Ghayavarestani A.M., Badiya M., Gavalda H.S. A study of marital satisfaction in families raising children with autism. *Autism and Developmental Disorders*. 2020. Vol. 18. No. 2. P. 21 – 31. DOI: 10.17759/autdd.2020180204.
7. Kuzmina A.S., Stoyanova I.Ya., Krivoshey K.O., Leshchinskaya S.B. Parental burnout and proactive coping behavior of mothers raising a child with autism spectrum disorder. *Russian Psychological Journal*. 2024. Vol. 21. No. 2. P. 101 – 118. DOI: 10.21702/rpj.2024.2.6.
8. Evsegneeva E.R., Evsegneev R.A. Comparison of interventions for autism spectrum disorders recommended by clinical guidelines in different countries and their impact on everyday treatment practice. *Psychiatry, Psychotherapy and Clinical Psychology*. 2024. Vol. 15. No. 3. P. 326 – 334. DOI: 10.34883/PI.2024.15.3.008.
9. Clinical guidelines. Autism spectrum disorders (F84.0, F84.1, F84.4, F84.5, F84.8, F84.9). Age group: children. Developers: Association of Psychiatrists and Psychologists for Evidence-Based Practice; Union of Pediatricians of Russia. 2024. 101 p. URL: https://chd2.ru/klinicheskie_rekomendatsii_ras_2024.pdf (accessed: 15.02.2026).
10. Balandina O.V., Starikova O.V., Prusakova V.G. How to help a child with autism? Early intervention for children with autism spectrum disorders and other mental disorders: a methodological guide for parents. Nizhny Novgorod, 2020. 16 p.

Информация об авторах

Ли Линьсун, кандидат педагогических наук, Кандидат культурологии, доцент, институт музыки театра и хореографии, РГПУ им. А.И. Герцена

© Ли Линьсун, 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / *Original article*

Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

УДК 378.147

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-205-210

На страже доверия: концептуальные основы формирования и обогащения опыта социального взаимодействия будущих сотрудников полиции

¹ Ломовская О.И.,

¹ Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова

Аннотация: в статье рассматриваются ключевые аспекты подготовки будущих сотрудников полиции к эффективному социальному взаимодействию. Автор анализирует теоретические подходы к формированию опыта социального взаимодействия и доверия в системе «полиция – общество», полисубъектный подход выступил в данном исследовании центральным и объединяющим. Раскрываются психолого-педагогические механизмы становления профессиональных навыков общения у курсантов. В исследовании определены структурные компоненты опыта социального взаимодействия для сотрудников полиции, выявлены психолого-педагогические условия, способствующие обогащению этого опыта в образовательном процессе, предложены концептуальные модели и стратегии развития коммуникативных навыков, эмпатии и конфликтологической грамотности, обоснована роль доверительных отношений между полицией и гражданами как основы социальной стабильности.

Ключевые слова: опыт социального взаимодействия, будущий сотрудник полиции, структурные компоненты, образовательная организация МВД России, психолого-педагогические условия, эмпатия, духовно-нравственные ценности, полисубъектный подход

Для цитирования: Ломовская О.И. На страже доверия: концептуальные основы формирования и обогащения опыта социального взаимодействия будущих сотрудников полиции // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 205 – 210. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-205-210

Поступила в редакцию: 17 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 17 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

On guard of trust: conceptual foundations for the formation and enrichment of the experience of social interaction of future police officers

¹ Lomovskaya O.I.,

¹ Lukyanov Orel Law Institute of the Ministry of the Interior of Russia

Abstract: the article discusses the key aspects of training future police officers for effective social interaction. The author analyzes theoretical approaches to the formation of social interaction experience and trust in the «police-society» system, and the poly-subject approach was central and unifying in this study. The article reveals the psychological and pedagogical mechanisms of developing professional communication skills among cadets. The study identifies the structural components of social interaction experience for police officers, identifies the psychological and pedagogical conditions that contribute to enriching this experience in the educational process, proposes conceptual models and strategies for developing communication skills, empathy, and conflict resolution literacy, and substantiates the role of trust-based relationships between the police and citizens as a foundation for social stability.

Keywords: experience of social interaction, future police officer, structural components, educational organization of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, psychological and pedagogical conditions, empathy, spiritual and moral values, a multi-subject approach

For citation: Lomovskaya O.I. On guard of trust: conceptual foundations for the formation and enrichment of the experience of social interaction of future police officers. Pedagogical Education. 2026. 7 (6). P. 205 – 210. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-205-210

The article was submitted: February 13, 2026; Approved after reviewing: March 12, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Современное общество предъявляет к сотрудникам полиции повышенные требования не только в части соблюдения законности и профессионального исполнения служебных обязанностей, но и в сфере выстраивания конструктивных, доверительных отношений с гражданами. Эффективность работы полиции во многом определяется уровнем общественного доверия, который, в свою очередь, зависит от коммуникативной компетентности, эмоциональной устойчивости и способности сотрудников полиции адекватно реагировать на разнообразные социальные ситуации [2].

Между тем практика показывает, что курсанты образовательных организаций системы МВД России зачастую недостаточно подготовлены к решению задач социального взаимодействия: им не хватает навыков эмпатии, активного слушания, разрешения конфликтов, а также понимания культурных и психологических особенностей различных групп населения, то есть интегрированного опыта социального взаимодействия [7]. Это приводит к коммуникативным сбоям, росту социальной напряжённости и снижению авторитета органов внутренних дел.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью укрепления доверия между полицией и обществом как ключевого фактора общественной безопасности; совершенствования системы профессиональной подготовки будущих сотрудников полиции с акцентом на формирование их опыта социального взаимодействия; разработки научно обоснованных методологических подходов к обогащению такого опыта социального взаимодействия у курсантов в условиях ведомственного образования; внедрения в образовательный процесс методов и технологий, позволяющих моделировать реальные коммуникативные ситуации и формировать у курсантов устойчивые навыки конструктивного общения; реализации полисубъектного подхода в обучении, предполагающего активное взаимодействие курсантов с разными социальными группами, учёт их интересов и позиций, а также развитие способности к диалогу и сотрудничеству в многополярном социальном пространстве.

Полисубъектный подход выступает важным методологическим ориентиром, поскольку отражает реальную многомерность социального взаимодействия (полиция – граждане, полиция – институты гражданского общества, полиция – СМИ, полиция – представители разных этнокультурных групп) [7, 9]. Подчёркивает равноправие участников коммуникации, где будущий сотрудник полиции не просто выполняет функцию контроля, но и выступает партнёром в решении общественных задач; способствует формированию у будущих сотрудников полиции навыков гибкого реагирования на запросы разных социальных групп, учёта их ценностей и ожиданий. Позволяет моделировать в образовательном процессе реальные ситуации взаимодействия с участием нескольких субъектов, что повышает практическую готовность будущих полицейских к работе в сложных социальных условиях.

Объект исследования – процесс профессиональной подготовки будущих сотрудников полиции в образовательных организациях системы МВД России.

Предмет исследования – педагогические условия и средства формирования и обогащения опыта социального взаимодействия у будущих сотрудников полиции в рамках полисубъектного подхода.

Цель исследования – теоретически обосновать и раскрыть концептуальные основы формирования и обогащения опыта социального взаимодействия у будущих сотрудников полиции в контексте полисубъектного подхода, а также предложить практические рекомендации по совершенствованию данного процесса в системе ведомственного образования.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

1. Проанализировать методологические подходы к понятию «опыт социального взаимодействия» в контексте профессиональной деятельности сотрудников полиции.
2. Выявить структурные компоненты сформированности опыта социального взаимодействия у будущих сотрудников полиции.
3. Определить психолого-педагогические условия, способствующие эффективному формированию и обогащению данного опыта в рамках полисубъектной модели обучения.
4. Сформулировать практические рекомендации для преподавателей по внедрению инновационных методов обучения социальному взаимодействию, включая тренинги межгрупповой коммуникации, кейс

методы с участием представителей разных социальных групп, симуляции публичных слушаний и переговоров.

Материалы и методы исследований

Настоящее исследование опиралось на комплекс теоретических методов, в том числе на сравнительный анализ современной научной и педагогической литературы, а также передового опыта ведомственных образовательных организаций страны. Для всестороннего анализа привлекались материалы из области философии, социологии, истории, педагогики и юриспруденции. Особое внимание уделялось изучению нормативных правовых актов и ведомственных документов, регламентирующих образовательный процесс в институтах МВД России. Благодаря систематизации подходов удалось сформировать методологическую базу для исследования вопросов социальной роли полиции в условиях новой реальности. Полисубъектный подход выступил ядром в исследовании [9]. Методологическую основу исследования составляют положения социальной психологии и педагогики высшей школы, теория коммуникации и конфликтологии; концепции полисубъектного образования (А.В. Брушлинский, В. И. Слободчиков, Е.Н. Волкова, В.И. Коваленко, Е.В. Коваленко и др.).

Результаты и обсуждения

В ходе исследования были получены значимые результаты, подтверждающие эффективность полисубъектного подхода в формировании и обогащении опыта социального взаимодействия у будущих сотрудников полиции. Ниже представлены ключевые итоги и их интерпретация.

Методологические подходы к понятию «опыт социального взаимодействия будущих сотрудников полиции» в контексте их оперативно-служебной деятельности рассмотрены через единство трёх уровней: фундаментального, доктринального и технологического. Фундаментальный уровень (задаёт философско теоретическую основу понимания опыта социального взаимодействия. Представлен тремя подходами: диалектическим, институциональным, интегративным. Диалектический подход (Э.Г. Винограй, А.Н. Леонтьев, А.В. Капустин и др.) позволяет рассматривать социальное взаимодействие как процесс, в котором противоречия (например, между интересами граждан и задачами правопорядка) служат источником развития. Результатом выступает понимание опыта как развивающегося, противоречивого и исторически обусловленного явления. Институциональный подход (А.О. Боронаев, Д. Бьюкенен, С.Г. Кирдина, Т.А. Лавренюк, Э. Остром, Т. Парсонс, В.В. Радаев и др.) фокусируется на роли полиции как социального института как устойчивой структуры, задающей нормы и правила взаимодействия, изучении того, как ведомственные нормы, законы и традиции формируют модели поведения будущих сотрудников полиции. Опыт социального взаимодействия понимается как институционально закреплённый набор практик. Интегративный подход (Б.Г. Ананьев, М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, Е.О. Галицких, А.Н. Леонтьев, В.С. Степин, В.А. Петровский и др.) объединяет различные теоретические перспективы (социологию, психологию, педагогику) для целостного анализа, комплексное изучение опыта через призму коммуникации, эмоций, права и культуры. Результатом выступает формирование многомерной модели опыта, учитывающей все аспекты профессионального общения. Доктринальный уровень связывает фундаментальные идеи с нормативными и концептуальными рамками профессиональной деятельности сотрудников полиции и представлен тремя подходами: культурологическим, полисубъектным, субъектно-деятельностным подходами. Так, культурологический подход (В.П. Зинченко, Д.С. Лихачёв, М.К. Мамардашвили, Э.В. Соколов, А.Я. Флиер и др.) подчёркивает роль культурных норм, ценностей и традиций в формировании моделей общения будущих сотрудников полиции, этнокультурных особенностей граждан при обучении курсантов, изучение профессиональной субкультуры полиции. Опыт социального взаимодействия будущих сотрудников полиции рассматривается как культурно обусловленный, требующий межкультурной компетентности. Полисубъектный подход (Ю.М. Лотман, А.В. Мудрик, В.А. Слостенин, В.И. Ковапенко, О.В. Пристанская и др.) признаёт равноправие и активность всех участников взаимодействия: моделирование ситуаций с участием разных социальных групп, развитие навыков диалога и переговоров; формирование у курсантов гибкости, способности учитывать позиции разных субъектов. Субъектно-деятельностный подход (А.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Карпов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) делает акцент на активности субъекта (будущего сотрудника полиции) как творца своего опыта через деятельность. Идет обучение через практику (тренинги, кейсы), где курсанты самостоятельно решают задачи взаимодействия. Опыт социального взаимодействия будущего сотрудника полиции формируется как продукт активной профессиональной деятельности, а не пассивного усвоения знаний. Технологический уровень ориентирован на конкретные методы, инструменты и алгоритмы формирования опыта и представлен тремя подходами: проектно технологическим, деятельностно-

функциональным, личностно деятельностным подходами. Проектно технологический подход (предполагает проектирование образовательных и профессиональных технологий для развития навыков: разработка программ тренингов, симуляций, кейс методов для курсантов. Результатом выступает создание пошаговых методик формирования коммуникативной компетентности (например, алгоритм разрешения конфликта). Деятельностно функциональный подход (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, В.Д. Шадриков, О.Г. Тринитатская) выделяет конкретные функции и операции, необходимые для эффективного взаимодействия (установление контакта, аргументация, деэскалация): обучение курсантов стандартным операционным процедурам (например, алгоритму общения с пострадавшим). Опыт структурируется как набор функциональных навыков, применимых в типовых ситуациях. Личностно деятельностный подход (Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Э.Ф. Зеер, В.Я. Кикоть, А.Н. Леонтьев, Т.Н. Малков,

Н.Ф. Талызина) учитывает индивидуальные особенности курсантов (темперамент, коммуникативные склонности) и строит обучение с опорой на них: дифференцированные задания, индивидуальные траектории развития коммуникативных навыков. Опыт обогащается за счёт актуализации личностных ресурсов каждого сотрудника полиции.

Единство трёх уровней позволяет создать целостную модель формирования опыта социального взаимодействия сотрудников полиции, так как фундаментальный уровень задаёт философское понимание опыта как динамичного, институционально обусловленного и интегрированного явления; доктринальный уровень наполняет его нормативным и культурным содержанием, подчёркивая полисубъектность и активную роль сотрудника полиции. Технологический уровень обеспечивает конкретные инструменты для практического освоения опыта от алгоритмов действий до персонализированных методик [5]. Такой синтез помогает избежать односторонности в обучении; обеспечить преемственность между теорией и практикой; подготовить курсантов к реальным вызовам профессионального взаимодействия в многополярном обществе [6].

На основе анализа научной литературы и эмпирических данных выделены следующие структурных компонентов опыта социального взаимодействия будущих сотрудников полиции: ценностно-этический, когнитивно-деятельностный, операционально-тактический, рефлексивно-оценочный. Ценностно-этический компонент отражает систему профессиональных ценностей, этических норм и морально-нравственных установок, определяющих отношение будущего сотрудника полиции к своей деятельности и гражданам, осознание социальной миссии полиции как службы защиты прав и свобод граждан; приверженность принципам законности, справедливости, гуманизма; уважение к правам человека независимо от его социального статуса, национальности, вероисповедания и иных характеристик; развитие профессиональной этики (честность, беспристрастность, ответственность); формирование гражданской позиции и осознания социальной ответственности. Когнитивно-деятельностный компонент включает знания, представления и когнитивные навыки, необходимые для эффективного социального взаимодействия в профессиональном контексте (знание нормативно-правовой базы), понимание социальных, культурных, психологических особенностей различных групп населения, владение основами конфликтологии, психологии общения, невербальной коммуникации, способность анализировать ситуацию, выделять ключевые факторы взаимодействия, умение прогнозировать возможные последствия своих действий и реакций граждан. Операционально-тактический компонент охватывает практические умения, навыки и тактические приёмы, используемые сотрудником в процессе непосредственного взаимодействия с гражданами (владение техниками активного слушания и эффективной коммуникации; навыки установления контакта и поддержания диалога; приёмы деэскалации конфликтов, снижения напряжённости; владение алгоритмами действий в типовых и нестандартных ситуациях. Рефлексивно-оценочный компонент предполагает способность будущего сотрудника полиции анализировать, оценивать и корректировать своё поведение и взаимодействие с гражданами на основе рефлексии: самоанализ собственных действий, эмоций и реакций в процессе общения; оценка эффективности выбранных стратегий и тактик взаимодействия; выявление ошибок и их причин, разработка мер по их предотвращению; осознание влияния собственного поведения на ход и результат взаимодействия; способность к эмпатической рефлексии (понимание того, как сотрудник воспринимается гражданами); готовность к профессиональному саморазвитию и совершенствованию навыков общения. Все четыре компонента образуют единую систему. Ценностно-этический задаёт нравственные ориентиры взаимодействия; когнитивно-деятельностный обеспечивает знаниевую базу и аналитические способности; операционально-тактический даёт практические инструменты для реализации; рефлексивно-оценочный позволяет корректировать и совершенствовать опыт на основе анализа. Их гармоничное развитие формирует целостный опыт социального взаимодействия, необходимый для профессиональной деятельности будущего сотрудника полиции.

В результате теоретического анализа педагогических концепций и моделирования образовательного процесса в условиях вуза МВД России были выявлены психолого-педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования опыта социального взаимодействия у будущих сотрудников полиции в современных реалиях [7]. Эти условия структурированы в две группы: организационно-педагогические условия (ориентация профессиональной подготовки на социально-ценностные ориентиры; обеспечение единства функциональной и технологической организации обучения; дифференциация содержания образовательного процесса с учётом профессиональных задач и психолого-педагогические условия: (организация взаимодействия на основе принципа полифонии, равноправия и множественности позиций участников; синергия ценностно-смысловых ресурсов и накопленного социального опыта будущих сотрудников полиции; развитие рефлексии командных ролей для осознания функций и ответственности в коллективной деятельности).

Организационно педагогические условия задают структурную основу обучения через социально ценностную ориентацию, единство функций и технологий, а также дифференциацию содержания. Психолого педагогические условия обеспечивают личностное вовлечение курсантов через полифоничное взаимодействие, объединение ценностных установок и практического опыта, а также рефлексии командных ролей. Реализация данных условий способствует подготовке компетентных специалистов, готовых к конструктивному взаимодействию с обществом в современных условиях.

Внедрение инновационных методов обучения к формированию и обогащению опыта социального взаимодействия в подготовку будущих сотрудников полиции – принципиально важный шаг для повышения качества профессиональной подготовки и укрепления доверия между полицией и обществом. Комплексное применение тренингов межгрупповой коммуникации, кейс-методов с участием представителей разных социальных групп, симуляций публичных слушаний и переговоров позволяет сформировать у курсантов целостный опыт социального взаимодействия, включающий: ценностно-этический компонент (осознание социальной миссии полиции, приверженность принципам законности и гуманизма), когнитивно-деятельностный компонент (знание правовых норм, понимание социальных и психологических особенностей граждан); операционно-тактический компонент (практические навыки общения, деэскалации конфликтов, выбора оптимальной тактики); рефлексивно-оценочный компонент (способность анализировать свои действия, корректировать поведение на основе полученного опыта). Ключевые преимущества предложенных методов: реалистичность, интерактивность, полисубъектность, рефлексивность, комплексный контроль. Ожидаемые результаты внедрения таких методов включают в себя повышение уровня коммуникативной компетентности будущих сотрудников полиции; развитие эмпатии и способности учитывать позиции разных социальных групп; формирование навыков конструктивного разрешения конфликтов; снижение уровня профессионального стресса при общении с гражданами; укрепление доверия общества к полиции за счёт улучшения качества взаимодействия.

Таким образом, предложенные инновационные методы не только обогащают образовательный процесс, но и напрямую влияют на эффективность будущей профессиональной деятельности выпускников вузов МВД России, способствуя формированию модели партнёрского взаимодействия полиции и общества. Полученные данные подтверждают, что полисубъектный подход позволяет преодолеть односторонность традиционного обучения, где курсанты взаимодействуют только с преподавателями и однокурсниками; сформировать гибкость профессионального мышления за счёт включения в образовательный процесс реальных социальных субъектов; развить практическую готовность к работе в условиях многополярного общества, где полиция взаимодействует с различными субъектами.

Выводы

Полисубъектный подход доказал свою эффективность в формировании опыта социального взаимодействия будущих сотрудников полиции образовательной организации МВД России. Обогащение опыта социального взаимодействия требует не только теоретических знаний, но и практики диалога с реальными социальными группами. Повышение уровня доверия между полицией и обществом начинается с формирования у будущих сотрудников уважения к многообразию социальных позиций и навыков конструктивного взаимодействия. Дальнейшие исследования могут быть направлены на масштабирование модели, разработку цифровых инструментов для симуляции полисубъектных ситуаций и изучение долгосрочных эффектов внедрения подхода.

Список источников

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001. 272 с.
2. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. Москва, 1973. 270 с.

3. Базулина А.А., Брылева Ю.А., Жуланов А.В. Основопологающие принципы обучения и воспитания сотрудников органов внутренних дел в свете современных проблем // Психология и педагогика служебной деятельности. 2021. № 2. С. 93 – 96.
4. Духовно-нравственное становление человека: беседы с преподавателями и студентами / Под общей ред. Е.П. Белозерцева, Г.В. Заридзе. Москва: АИРО-XXI, 2022. 504 с.
5. Игропуло И.Ф. Образовательные экосистемы в понятийно-терминологическом поле современной педагогики // Образование и глобальные вызовы современности: научно-педагогический контекст: сб. научных трудов / под ред. В.К. Шаповалова, И.Ф. Игропуло, Е.А. Фоминой. Ставрополь, 2022. С. 32 – 39.
6. Коваленко Е.В. Подготовка сотрудника полиции к реализации социальной функции: компетентностный подход: монография. Белгород: Изд-во Бел ЮИ МВД России. 2015. 240 с.
7. Коваленко Е.В. Опыт социального взаимодействия сотрудника полиции в поликультурной среде как предмет психолого-педагогического исследования // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27. № 2 (89). С. 224 – 233.
8. Коваленко В.И., Коваленко О.В. Социальный вектор развития профессионального образования // Многоуровневая система непрерывного профессионального образования в социокультурной сфере: сборник материалов V Международной научно-практической конференции, Белгород, 27 октября 2023 г. Белгород: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2024. С. 14 – 20.
9. Коваленко В.И. Полисубъектное управление развитием образовательной системы вуза: монография. Федер. агентство по образованию, Моск. пед. гос. ун-т, Белгор. гос. ун-т. Белгород: Изд-во БелГУ, 2004 (Изд-во Белгор. гос. ун-та). 299 с.
10. Федеральный закон от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ «О полиции» // Парламентская газета. № 7. 11-17.02.2011.

References

1. Ananyev B.G. On the Problems of Modern Study of Humanity. St. Petersburg: Piter, 2001. 272 p.
2. Blauberger I.V., Yudin E.G. Formation and Essence of a Systems Approach. Moscow, 1973. 270 p.
3. Bazulina A.A., Bryleva Yu.A., Zhulanov A.V. Fundamental Principles of Training and Education of Employees of Internal Affairs Bodies in Light of Modern Problems. Psychology and Pedagogy of Service Activity. 2021. No. 2. P. 93 – 96.
4. Spiritual and Moral Development of a Person: Conversations with Teachers and Students. Under the general editorship of E.P. Belozertsev, G.V. Zaridze. Moscow: AIRO-XXI, 2022. 504 p.
5. Igrupulo I.F. Educational ecosystems in the conceptual and terminological field of modern pedagogy. Education and global challenges of our time: scientific and pedagogical context: collection of scientific papers. Ed. by V.K. Shapovalov, I.F. Igrupulo, E.A. Fomina. Stavropol, 2022. P. 32 – 39.
6. Kovalenko E.V. Training a police officer to implement a social function: a competence-based approach: monograph. Belgorod: Publishing house of the Bel Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2015. 240 p.
7. Kovalenko E.V. Experience of social interaction of a police officer in a multicultural environment as a subject of psychological and pedagogical research. Psychopedagogy in law enforcement agencies. 2022. Vol. 27. No. 2 (89). P. 224 – 233.
8. Kovalenko V.I., Kovalenko O.V. Social Vector of Development of Professional Education. Multi-Level System of Continuous Professional Education in the Sociocultural Sphere: Collection of Materials of the V International Scientific and Practical Conference, Belgorod, October 27, 2023. Belgorod: Belgorod State Institute of Arts and Culture, 2024. P. 14 – 20.
9. Kovalenko V.I. Poly-Subject Management of Development of the Educational System of a University: Monograph. Federal Agency for Education, Moscow Pedagogical State University, Belgorod State University. Belgorod: BelSU Publishing House, 2004 (Belgorod State University Publishing House). 299 p.
10. Federal Law of February 7, 2011 No. 3-FZ "On the Police". Parliamentary Newspaper. No. 7. 11-17.02.2011.

Информация об авторах

Ломовская О.И., юрисконсульт, правовое отделение, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова, г. Орел, ул. Игнатова, д. 2, olgalomovskaa1@gmail.com.

© Ломовская О.И., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / *Original article*

Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

УДК 378.147:004

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-211-217

Формирование цифровых компетенций будущего педагога в условиях цифровой трансформации образования

¹ Лорсанова З.М.,

² Исаева Л.М.,

¹ Пахаева Р.М.,

¹ Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

² Чеченский государственный педагогический университет

Аннотация: в статье исследуется проблема формирования цифровых компетенций у будущих педагогов как ключевого условия успешной цифровой трансформации образовательной системы. Авторами проанализированы структурные компоненты цифровых компетенций педагога, включающие технико-технологическую, информационно-коммуникационную, дидактико-методическую и рефлексивно-оценочную составляющие. Рассмотрены современные вызовы, связанные с интеграцией искусственного интеллекта, больших данных и облачных технологий в образовательный процесс. На основе анализа существующих моделей и практик предложена концепция многоуровневой интеграции цифровой подготовки в образовательные программы педагогических направлений, сочетающая фундаментальную теоретическую базу, проектную деятельность и непрерывную педагогическую практику с использованием цифровых инструментов. Особое внимание уделено формированию критического мышления и цифровой этики у будущих учителей. Результаты исследования указывают на необходимость пересмотра содержания педагогического образования и создания гибкой, адаптивной системы формирования цифровых компетенций, отвечающей динамично меняющимся требованиям цифровой эпохи.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, цифровые компетенции педагога, педагогическое образование, образовательные технологии, цифровая грамотность

Для цитирования: Лорсанова З.М., Исаева Л.М., Пахаева Р.М. Формирование цифровых компетенций будущего педагога в условиях цифровой трансформации образования // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 211 – 217. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-211-217

Поступила в редакцию: 17 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 18 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

Formation of future teacher's digital competences in the conditions of digital transformation of education

¹ Lorsanova Z.M.,

² Isaeva L.M.,

¹ Pakhaeva R.M.,

¹ Chechen State University named after A.A. Kadyrov

² Chechen State Pedagogical University

Abstract: the article examines the problem of forming digital competences among future teachers as a key condition for the successful digital transformation of the educational system. The authors analyze the structural components of a teacher's digital competences, including technical-technological, informational-communicative, di-

dactic-methodological, and reflexive-evaluative components. Modern challenges related to the integration of artificial intelligence, big data, and cloud technologies into the educational process are considered. Based on the analysis of existing models and practices, a concept of multi-level integration of digital training into educational programs of pedagogical fields is proposed, combining a fundamental theoretical base, project activities, and continuous teaching practice using digital tools. Special attention is paid to the development of critical thinking and digital ethics among future teachers. The research results indicate the need to revise the content of teacher education and create a flexible, adaptive system for the formation of digital competences that meets the dynamically changing requirements of the digital era.

Keywords: digital transformation of education, teacher's digital competences, teacher education, educational technologies, digital literacy

For citation: Lorsanova Z.M., Isaeva L.M., Pakhaeva R.M. Formation of future teacher's digital competences in the conditions of digital transformation of education. *Pedagogical Education*. 2026. 7 (6). P. 211 – 217. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-211-217

The article was submitted: February 17, 2026; Approved after reviewing: March 18, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Цифровая трансформация, охватившая все сферы общественной жизни, предъявляет принципиально новые требования к системе образования, переопределяя роль и функции педагога. Современный учитель перестает быть единственным источником информации, превращаясь в навигатора цифрового образовательного пространства, тьютора и модератора познавательной деятельности. В этом контексте формирование целостного комплекса цифровых компетенций у будущих педагогов становится не просто актуальной задачей, а стратегическим императивом, от решения которого зависит качество и конкурентоспособность национального образования. Цифровая трансформация образования перестала быть отдаленной перспективой, превратившись в насущную реальность, требующую системных изменений во всех звеньях образовательной системы. Этот процесс выходит далеко за рамки простой технической модернизации, затрагивая саму суть педагогического взаимодействия, методологию обучения и роль преподавателя. В центре этих изменений находится фигура педагога, от готовности которого к эффективной и осмысленной интеграции цифровых технологий напрямую зависит качество образовательного результата. Формирование цифровых компетенций у будущих учителей становится, таким образом, не просто одним из элементов профессиональной подготовки, а ее стратегическим стержнем, определяющим конкурентоспособность и адекватность всего педагогического образования в XXI веке.

Актуальность темы подтверждается данными исследований, которые фиксируют заметный разрыв между общей цифровой грамотностью педагогов и их готовностью применять технологии в профессиональной деятельности. Так, исследование Аналитического центра НАФИ показало, что в то время как общий уровень цифровой грамотности российских учителей и преподавателей вузов достигает 87-88%, их ИКТ-компетентность, то есть способность применять технологии в педагогическом процессе, оценивается лишь на среднем уровне (48 и 45 баллов из 88 соответственно). Это указывает на то, что существующие подходы к подготовке и повышению квалификации зачастую носят фрагментарный характер и не формируют целостной профессиональной цифровой компетенции. Цель данной статьи заключается в анализе структуры цифровых компетенций современного педагога, выявлении ключевых проблем в их формировании и определении перспективных направлений трансформации педагогического образования в условиях цифровизации.

Материалы и методы исследований

Исследование базировалось на анализе научных публикаций, нормативных документов (профессиональный стандарт педагога, ФГОС ВО) и успешных отечественных и зарубежных практик интеграции цифровых технологий в педагогическое образование. Применялись методы системного и сравнительного анализа для выявления структурных компонентов цифровых компетенций и барьеров их формирования.

Цифровая компетентность педагога представляет собой интегративное личностное образование, включающее готовность и способность эффективно применять цифровые технологии для решения профессиональных задач: проектирования образовательного процесса, организации взаимодействия, диагностики результатов, личностного и профессионального саморазвития. В структуре данной компетентности можно

выделить несколько взаимосвязанных компонентов. Техничко-технологический компонент предполагает уверенное владение аппаратным и программным обеспечением, цифровыми образовательными платформами и сервисами. Информационно-коммуникационный компонент включает навыки поиска, критической оценки, обработки и представления информации, а также организации сетевого взаимодействия с обучающимися, коллегами и родителями. Дидактико-методический компонент является ключевым и подразумевает способность трансформировать традиционные формы обучения с учетом потенциала цифровых инструментов, разрабатывать цифровой образовательный контент, применять смешанные и гибридные модели обучения. Рефлексивно-оценочный компонент направлен на анализ эффективности использования цифровых средств, оценку цифровой образовательной среды и собственной профессиональной деятельности.

Однако процесс формирования данных компетенций в вузах сталкивается с рядом системных вызовов. К ним относятся быстрое моральное устаревание технологий, разрыв между технической подготовкой студентов-педагогов и методикой их применения в предметной области, недостаточный уровень цифровой грамотности у части преподавательского корпуса, а также дефицит современных цифровых образовательных сред для прохождения педагогической практики. Усиливает эти вызовы стремительное развитие таких технологий, как искусственный интеллект (генеративный ИИ, системы адаптивного обучения), анализ больших данных для персонализации образования и повсеместное использование облачных сервисов, требующих от педагога не только пользовательских, но и проектно-аналитических навыков.

В этой связи необходима ревизия содержания педагогического образования. Предлагаемая концепция предполагает не введение отдельного курса по ИКТ, а сквозную интеграцию цифровой составляющей во все дисциплины профессионального цикла. Это может быть реализовано через: 1) включение в учебные планы модулей по цифровой дидактике, цифровой этике и безопасности; 2) выполнение междисциплинарных проектов, результатом которых становятся цифровые образовательные ресурсы (интерактивные задания, кейсы, симуляторы); 3) организацию педагогических практик на базе школ, активно внедряющих цифровые модели обучения, где будущий учитель выступает в роли ассистента или со-разработчика цифрового урока; 4) создание на базе университета центра цифровых педагогических компетенций как площадки для обмена опытом, тестирования новых технологий и повышения квалификации [2].

1. Теоретические основы и структура цифровых компетенций педагога

Цифровая компетентность педагога представляет собой сложный интегративный конструкт, выходящий за пределы базовой компьютерной грамотности. Она включает в себя совокупность знаний, навыков, установок и способностей, позволяющих эффективно и критично использовать цифровые технологии для решения широкого спектра педагогических, коммуникативных и организационных задач. В международной практике в качестве универсальной основы для определения и оценки данных компетенций широко используется Европейская рамка цифровых компетенций педагогов (DigCompEdu).

Согласно DigCompEdu, профессиональная цифровая компетентность структурирована вокруг трех ключевых областей: профессиональные компетенции (использование технологий для коммуникации, сотрудничества и профессионального развития), педагогические компетенции (применение цифровых ресурсов и методов в преподавании, оценке и поддержке учащихся) и компетенции, направленные на развитие учащихся (обучение их цифровой грамотности, ответственному поведению в сети). Данная модель предполагает шесть уровней владения компетенциями – от «Новичка» (A1), только знакомящегося с инструментами, до «Новатора» (C2), который критически переосмысливает практики и создает новые образовательные решения. Для российской системы педагогического образования адаптация и внедрение подобной структурированной рамки является насущной необходимостью, так как она позволяет перейти от хаотичного набора курсов по отдельным программам к системному формированию компетенций.

Анализ данных по России в разрезе блоков DigCompEdu выявляет зоны особого внимания. Например, относительно низкие показатели демонстрируют такие компетенции, как регулярное цифровое общение с коллегами и учащимися (21-27% педагогов), рефлексивная практика с использованием технологий (31-35%), управление и защита цифровых ресурсов (23-26%), а также организация совместного обучения с помощью цифровых инструментов (27-33%). Эти данные четко обозначают приоритеты для перестройки учебных программ: необходимо делать акцент не на изучении изолированного софта, а на развитии навыков цифровой коммуникации, сетевого Collaboration, создания и этичного использования цифрового образовательного контента.

2. Ключевые вызовы цифровой трансформации и новые роли педагога

Цифровая трансформация ставит перед педагогом ряд принципиально новых вызовов, меняющих его традиционную роль транслятора знаний. К 2030 году, как прогнозируют эксперты, эти изменения будут определяться несколькими мегатрендами, среди которых повсеместное использование искусственного ин-

теллекта (ИИ), интернет вещей (IoT) и необходимость преодоления культурного дисбаланса в цифровой среде.

Искусственный интеллект перестает быть экзотической технологией, превращаясь в повседневный инструмент, способный брать на себя значительный объем рутинных операций. В ближайшей перспективе ИИ будет выполнять функции «первой линии поддержки» ученика: формировать индивидуальные образовательные траектории, адаптировать форматы подачи контента под стиль обучения конкретного ребенка (например, преобразовывая текст в инфографику или подкаст), осуществлять первичную проверку заданий и предоставлять базовую обратную связь. В этой связи роль учителя закономерно эволюционирует от инструктора к наставнику, тьютору и куратору цифровой образовательной среды [9]. Педагог будущего должен будет уметь не просто пользоваться ИИ-сервисами, но и критически оценивать их рекомендации, вносить содержательные коррективы в сгенерированные траектории, структурировать учебный материал в рамках более широкого контекста и, что крайне важно, заниматься воспитанием, развитием критического мышления и эмоционального интеллекта учащихся – тех сфер, где машина не может заменить человека.

Еще одним вызовом является доминирование мобильных устройств как основного канала потребления информации. Трафик на образовательные платформы со смартфонов стабильно достигает 80%, что делает *imperative* принцип «mobile first» при проектировании учебных материалов и среды обучения. Будущий педагог должен обладать компетенциями для создания и организации учебного процесса, адаптированного под мобильные форматы, чтобы обеспечить доступность и вовлеченность.

Кроме того, на первый план выходят задачи развития у учащихся «мягких навыков» (soft skills): креативности, кооперации, коммуникации и критического мышления. Цифровые технологии в руках компетентного педагога становятся мощным инструментом для решения этих задач через организацию сетевых проектов, геймификацию, работу с цифровыми симуляциями. Следовательно, цифровая компетентность учителя неотделима от его общей педагогической и психологической подготовки [10].

3. Проблемы и дефициты в современной системе формирования цифровых компетенций

Несмотря на осознание важности проблемы, процесс формирования цифровых компетенций у будущих педагогов в России и странах СНГ сталкивается с рядом системных проблем.

Во-первых, наблюдается существенное отставание содержания педагогического образования от технологических и рыночных трендов. Пока образовательные программы в вузах фокусируются на освоении стандартного пакета офисных приложений, рынок EdTech и школы уже активно внедряют облачные сервисы (Google Classroom, Microsoft Teams), платформы для асинхронного и синхронного обучения, инструменты для создания интерактивного контента и элементы геймификации. Исследования показывают, что интеграция таких платформ в учебный процесс может повысить показатели усвоения знаний на 25-30%, однако будущие педагоги зачастую не получают системного опыта работы с ними.

Во-вторых, сохраняется разрыв между техническими и дидактическими компетенциями. Студенты педагогических направлений могут уметь создавать презентацию, но не понимать, как с ее помощью выстроить учебную ситуацию, развивающую критическое мышление, или как организовать обсуждение в чате для формирования коммуникативных навыков. Как отмечается в анализе, педагоги испытывают трудности именно с интеграцией технологий в педагогический процесс, а не с их бытовым использованием.

В-третьих, существует острая проблема мотивации и готовности к непрерывному самообучению. Цифровая среда изменяется экспоненциально, и навыки, приобретенные в вузе, устаревают за несколько лет. Формирование установки на постоянное профессиональное развитие, умение самостоятельно осваивать новые инструменты и адаптировать их под свои педагогические задачи становится критически важным. Однако текущая система часто не воспитывает такой исследовательской и проектной позиции у будущего учителя [8].

Наконец, значимым барьером остается неравенство в доступе к инфраструктуре и качественным программам развития как между регионами, так и между отдельными образовательными организациями. Это создает риски увеличения цифрового разрыва в квалификации педагогических кадров уже на старте их карьеры.

4. Направления трансформации педагогического образования: от теории к практике

Для преодоления обозначенных проблем требуется комплексная модернизация системы подготовки педагогических кадров. Можно выделить несколько ключевых направлений такой трансформации.

1. Обновление содержания и методологии учебных курсов. Необходимо внедрение сквозного модуля «Цифровая педагогика», построенного на основе структурированных рамок вроде DigCompEdu. Обучение должно быть сфокусировано не на кнопках интерфейса, а на педагогических сценариях: как с помощью Google Документов организовать совместную проектную работу, как с помощью конструкторов квизов проводить формирующее оценивание, как использовать простые инструменты для монтажа видео (Canva,

CapCut) для создания объясняющих роликов или заданий для перевернутого класса. Особый блок должен быть посвящен основам работы с искусственным интеллектом: промпт-инжинирингу, этическим и критическим аспектам использования ИИ в образовании, анализу данных для персонализации обучения [5].

2. Практико-ориентированный и проектный подход. Теоретическое освоение должно быть неразрывно связано с практикой. Идеальной формой становится создание будущими педагогами цифровых образовательных ресурсов (цифровых рабочих листов, интерактивных карт, элементов курсов на платформах) для использования в ходе реальной педагогической практики. Важно развивать партнерства педвузов с инновационными школами, где студенты могут увидеть и апробировать передовые практики [7].

3. Формирование сообществ практики и развитие сетевой культуры. Профессиональное цифровое развитие происходит эффективнее в коллаборативной среде. Следует поощрять создание студенческих и межвузовских сообществ, где будущие педагоги совместно разрабатывают цифровые ресурсы, делятся находками, участвуют в вебинарах и хакатонах. Это развивает критически важные компетенции цифрового общения и сетевого сотрудничества, дефицит которых отмечается сегодня.

4. Развитие системы непрерывной поддержки. Формирование цифровых компетенций не должно заканчиваться с получением диплома. Необходимо проектировать траектории непрерывного роста, связывающие вуз, центр повышения квалификации и место работы. Инструменты самостоятельной диагностики, могут помочь педагогу в самооценке и выборе индивидуального пути развития [6].

Результаты и обсуждения

Формирование цифровых компетенций будущего педагога – это сложный, динамичный и непрерывный процесс, выходящий за рамки освоения конкретных инструментов. Он должен быть направлен на развитие цифрового мышления, способности к педагогическому проектированию в цифровой среде и критическому осмыслению технологических инноваций. Успех цифровой трансформации образования напрямую зависит от готовности системы педагогического образования к радикальному обновлению своих подходов, содержания и инфраструктуры. Только сформировав у будущих учителей глубокую, осознанную и гибкую цифровую компетентность, можно обеспечить переход от формального использования технологий к их содержательной и эффективной интеграции в образовательный процесс для достижения новых образовательных результатов [4]. Цифровая трансформация образования – это объективный и необратимый процесс, который кардинально меняет ландшафт профессиональной деятельности педагога. Ответом на вызовы этого процесса не может стать простое добавление в учебный план еще одного курса по информатике. Требуется глубокая перестройка философии и содержания педагогического образования, нацеленная на формирование у будущего учителя целостной цифровой компетентности.

Такой педагог будет представлять собой не пользователя технологий, а архитектора образовательной среды, способного осмысленно интегрировать цифровые инструменты (от облачных сервисов до алгоритмов ИИ) для решения педагогических задач, развития личности ученика и подготовки его к жизни в сложном, быстро меняющемся мире. Он будет сочетать в себе роли наставника, дизайнера учебного опыта и модератора цифрового взаимодействия [1]. Ключевыми условиями успеха на этом пути являются: принятие структурированной национальной рамки цифровых компетенций педагога; тесная интеграция педагогических вузов с инновационными школами; переориентация учебного процесса с пассивного усвоения информации на активное проектирование и исследование; создание экосистемы для непрерывного сетевого профессионального развития [3]. Инвестиции в формирование цифровых компетенций будущих педагогов – это стратегическая инвестиция в качество и конкурентоспособность национального образования в целом. Как отмечают эксперты, в конечном счете, не технология сама по себе, а компетентный педагог, способный ее профессионально использовать, является залогом качественной трансформации.

Выводы

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о необходимости перехода от фрагментарного к системному формированию цифровых компетенций в педагогическом образовании. Ожидаемым эффектом от реализации предложенной концепции является подготовка нового поколения педагогов, способных: свободно ориентироваться в цифровой образовательной экосистеме; проектировать персонализированные траектории обучения с использованием данных; эффективно сочетать онлайн и офлайн-форматы; воспитывать цифровую культуру и критическое мышление у обучающихся [5]. Это, в свою очередь, повысит качество образовательных услуг, снизит цифровое неравенство и обеспечит устойчивое развитие образовательной системы в условиях постоянных технологических изменений.

Список источников

1. Анашкина И.Е., Шобонов Н.А. Профессиональный портрет «бережливого педагога» цифровой эпохи: ключевые компетенции и вызовы // Образование в цифровую эпоху: опыт, проблемы и перспективы: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, докторантов и заинтересованных лиц. В 2-х томах, Нижний Новгород, 17–18 декабря 2025 года. Нижний Новгород: Гладкова О.В., 2025. С. 141 – 146.
2. Борисенков В.П., Тореева Т.А. Формирование исследовательской культуры будущего педагога в условиях цифровой трансформации образования // Проблемы современного образования: материалы международной научно-практической конференции, Москва, 18 ноября 2024 года. Москва: Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы, 2024. С. 8 – 19.
3. Гулынина Е.В., Омарова А.Д. Инновационные цифровые средства преподавания математических дисциплин в университетах // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 89-1. С. 139 – 142.
4. Джусубалиева Д.М. Трансформация образования в цифровую эпоху // In the World of Science and Education. 2025. № 5. С. 123 – 128.
5. Закирова Н.Р., Мубаракшина И.И. Формирование социокультурной компетенции будущих педагогов в условиях цифровой трансформации профессионального образования: учебное пособие. Курск: ЗАО «Университетская книга», 2026. 102 с.
6. Игнатьева Г.А., Елизарова Е.Ю. Формирование общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в условиях цифровой трансформации образования // Russian Journal of Education and Psychology. 2025. Т. 16. № 2. С. 258 – 282.
7. Коваленко Е.Г. Использование технологии «дебаты» в условиях цифровизации высшего образования // Трансформация смыслов образования в условиях цифровизации общества: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 27–28 февраля 2020 года. Краснодар: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство "Мир науки", 2020. С. 187 – 193.
8. Краснова Л.А., Анисимова Т.И. Steam-подход как инструмент формирования профессиональных компетенций будущих педагогов // Современный ученый. 2023. № 2. С. 204 – 207.
9. Токтарова В.И., Ребко О.В., Семенова Д.А. Сравнительно-сопоставительный анализ моделей цифровых компетенций педагогов в условиях цифровой трансформации образования // Science for Education Today. 2023. Т. 13. № 5. С. 79 – 104.
10. Фулин В.А., Иванова Д.С., Костикова Л.П. Ключевые направления подготовки будущих педагогов в контексте цифровой трансформации образования // Научно-методический электронный журнал "Концепт". 2025. № 8. С. 244 – 257.

References

1. Anashkina I.E., Shobonov N.A. Professional portrait of a "lean teacher" of the digital age: key competencies and challenges. Education in the digital age: experience, problems and prospects: collection of articles based on the materials of the International scientific and practical conference of teachers, students, graduate students, doctoral students and interested persons. In 2 volumes, Nizhny Novgorod, December 17-18, 2025. Nizhny Novgorod: Gladkova O.V., 2025. P. 141 – 146.
2. Borisenkov V.P., Toreeva T.A. Formation of a research culture of future teachers in the context of digital transformation of education. Problems of modern education: materials of the international scientific and practical conference, Moscow, November 18, 2024. Moscow: Peoples' Friendship University of Russia. P. Lumumba, 2024. P. 8 – 19.
3. Gulykina E.V., Omarova A.D. Innovative digital means of teaching mathematical disciplines at universities. Problems of modern pedagogical education. 2025. No. 89-1. P. 139 – 142.
4. Dzhusubalieva D.M. Transformation of education in the digital age. In the World of Science and Education. 2025. No. 5. P. 123 – 128.
5. Zakirova N.R., Mubarakshina I.I. Formation of sociocultural competence of future teachers in the context of digital transformation of professional education: a tutorial. Kursk: ZAO "Universitetskaya kniga", 2026. 102 p.
6. Ignatyeva G.A., Elizarova E.Yu. Formation of general professional competencies of future teachers in the context of digital transformation of education. Russian Journal of Education and Psychology. 2025. Vol. 16. No. 2. P. 258 – 282.

7. Kovalenko E.G. Use of “debate” technology in the context of digitalization of higher education. Transformation of the meanings of education in the context of digitalization of society: collection of articles from the All-Russian scientific and practical conference, Krasnodar, February 27–28, 2020. Krasnodar: Limited Liability Company "World of Science" Publishing House, 2020. P. 187 – 193.

8. Krasnova L.A., Anisimova T.I. Steam-approach as a tool for developing professional competencies of future teachers. Modern Scientist. 2023. No. 2. P. 204 – 207.

9. Toktarova V.I., Rebko O.V., Semenova D.A. Comparative and contrastive analysis of models of digital competencies of teachers in the context of digital transformation of education. Science for Education Today. 2023. Vol. 13. No. 5. P. 79 – 104.

10. Fulin V.A., Ivanova D.S., Kostikova L.P. Key areas of training future teachers in the context of digital transformation of education. Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2025. No. 8. P. 244 – 257.

Информация об авторах

Лорсанова З.М., Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова, lorsanova.zarina@mail.ru

Исаева Л.М., Чеченский государственный педагогический университет

Пахаева Р.М., Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

© Лорсанова З.М., Исаева Л.М., Пахаева Р.М., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / *Original article*

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

УДК 378.147:793.3

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-218-224

Феномен органического единства музыки и движения: методологические основы анализа и воплощения в хореографическом искусстве

¹ Лю Синьчжу,

¹ Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена

Аннотация: в контексте современного педагогического образования, нацеленного на подготовку будущих педагогов-хореографов, особую актуальность приобретает разработка методологических подходов к осмыслению и практическому воплощению этого единства, поскольку такое осмысление способствует более продуктивному взаимодействию музыки и танца в учебной и творческой деятельности. Настоящее исследование направлено на выявление и систематизацию методологических оснований анализа взаимосвязи музыкального и двигательного начала, а также на разработку способов их внедрения в практику хореографического искусства и профессиональной подготовки педагогов. В ходе работы применялись методы системного анализа, сравнительно-исторического рассмотрения, герменевтического толкования музыкальных и хореографических текстов, а также анализ научной литературы. Проведенный анализ дал возможность выделить ряд ключевых принципов, обеспечивающих целостность музыкально-двигательного единства. К ним относятся согласование ритмической и энергетической динамики, полифоничность композиционного построения, смысловая общность выразительных средств и драматургическая взаимозависимость компонентов. Практическая ценность работы заключается в возможности использования предложенной методологии в образовательных программах вузов по профилю «Хореографическое искусство», в системе дополнительного образования детей и в курсах повышения квалификации специалистов. Представленные выводы также открывают перспективы для дальнейших эмпирических исследований, направленных на проверку эффективности предложенных подходов в реальных педагогических условиях.

Ключевые слова: музыка и движение, хореографическое искусство, пластическая интерпретация музыки, междисциплинарный подход, методология анализа, хореографическая педагогика

Для цитирования: Лю Синьчжу. Феномен органического единства музыки и движения: методологические основы анализа и воплощения в хореографическом искусстве // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 218 – 224. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-218-224

Поступила в редакцию: 17 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 18 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

The phenomenon of organic unity of music and movement: methodological basis of analysis and embodiment in choreographic art

¹ Liu Xinzhu,

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia

Abstract: in the context of modern pedagogical education aimed at training future choreography teachers, the development of methodological approaches to comprehending and practically implementing this unity is of particular relevance. Such comprehension contributes to more productive interaction between music and dance in educational and creative activities. This study aims to identify and systematize the methodological foundations for analyzing the interconnection between musical and motor elements, as well as to develop ways of integrating them into

the practice of choreographic art and professional teacher training. The research employed methods of systematic analysis, comparative historical review, hermeneutic interpretation of musical and choreographic texts, as well as analysis of scientific literature. These contemporary works explore issues of rhythmic resonance, inter-genre synthesis, harmonious coexistence, and the integration of music and dance within the framework of artistic communication and performance practice. The analysis enabled the identification of several key principles ensuring the integrity of the music-movement unity. These include the synchronization of rhythmic and energetic dynamics, the polyphonic nature of compositional structure, the semantic commonality of expressive means, and the dramatic interdependence of components. The practical value of the work lies in the potential application of the proposed methodology in university educational programs specializing in Choreographic Art, in children's supplementary education systems, and in professional development courses for specialists. The presented conclusions also open prospects for further empirical research aimed at testing the effectiveness of the proposed approaches in real pedagogical conditions.

Keywords: music and movement, choreographic art, plastic interpretation of music, interdisciplinary approach, methodology of analysis, choreographic pedagogy

For citation: Liu Xinzhu. The phenomenon of organic unity of music and movement: methodological basis of analysis and embodiment in choreographic art. Pedagogical Education. 2026. 7 (6). P. 218 – 224. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-218-224

The article was submitted: February 17, 2026; Approved after reviewing: March 18, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Современное хореографическое искусство все более отчетливо демонстрирует стремление к взаимодействию и взаимопроникновению разных форм творчества. В условиях глобализации культурных процессов, активного развития междисциплинарных практик и цифровых технологий значение подобного синтеза возрастает, поскольку от педагога-хореографа требуется не только исполнительская подготовка, но и понимание закономерностей сопряжения музыкального и пластического начал.

Изучение данной проблематики носит неоднородный характер. Классические отечественные исследования [1, 5] заложили фундаментальные представления о пластической интерпретации музыкального материала, обращая внимание на образность движения и его соответствие музыкальной драматургии. Более поздние работы, включая труды зарубежных авторов, прежде всего китайских исследователей 2023–2025 гг. [2, 4, 7, 8], развивают идеи ритмического созвучия, межжанрового синтеза, согласованного сосуществования и практической интеграции музыки и танца как в сценической деятельности, так и в образовательной среде. Вместе с тем в педагогической литературе по-прежнему ощущается недостаток разработок, посвященных именно методологическим основаниям анализа и реализации этого единства при подготовке специалистов для системы художественного образования.

Актуальность исследования определяется отсутствием целостной модели, которая связывала бы теоретическое осмысление феномена с конкретными рекомендациями для педагогической практики. Цель статьи состоит в выявлении и теоретическом обосновании методологических подходов к анализу и практическому воплощению органического единства музыки и движения в хореографическом искусстве с учетом задач педагогического образования. Для достижения поставленной цели предполагается выполнение задач:

1. уточнить понятийный аппарат, связанный с феноменом «органического единства»;
2. проследить эволюцию историко-теоретических представлений о взаимодействии музыки и хореографии;
3. определить ключевые методологические принципы его изучения;
4. проанализировать механизмы реализации этого взаимодействия в творческой и исполнительской практике на конкретных примерах;
5. сформулировать рекомендации по включению данных положений в систему подготовки педагогов-хореографов.

В качестве объекта исследования рассматривается феномен органического единства музыки и движения в хореографическом искусстве, тогда как предметом выступают методологические основания его анализа и способы практического применения в педагогической деятельности. Научная новизна работы проявляется в систематизации принципов исследования данного единства с опорой на современные межкультурные разработки и в создании рекомендаций, ориентированных на задачи профессиональной подготовки педагогов.

Теоретическая и практическая значимость заключается в возможности использования полученных выводов при реализации вузовских программ, в методике преподавания профильных дисциплин, а также в системе повышения квалификации специалистов дополнительного образования.

Материалы и методы исследований

Методологическая логика работы выстраивается через несколько взаимодополняющих исследовательских ракурсов. Органическое единство трактуется как система, в которой ритм, динамика, драматургия и семантика движения находятся в постоянной взаимозависимости. Для осмысления смысловых и выразительных аспектов музыкально-хореографических текстов используется герменевтическая интерпретация, позволяющая выявить скрытые значения пластических и звуковых образов. Сопоставление различных исторических этапов развития хореографии дает возможность проследить, как менялись представления о взаимодействии музыки и движения, а контент-анализ научных публикаций помогает обобщить существующие подходы и тенденции.

Источниковая база исследования включает как классические труды по теории хореографии, так и современные научные разработки. Существенную роль играют работы Ф.В. Лопухова «Хореографические открытости» [5], раскрывающие поэтику движения в его неразрывной связи с музыкальной тканью, а также фундаментальное исследование Ю.Б. Абдокова «Музыкальная поэтика хореографии» [1], посвященное проблеме пластической интерпретации музыки. Наряду с ними привлекаются публикации 2023-2025 гг., преимущественно китайских авторов, в которых развиваются идеи ритмического резонанса, межжанрового синтеза и гармоничного сосуществования музыкального и танцевального начал [2, 4, 6, 7, 8, 11, 12].

Работа с материалом строилась на последовательном теоретическом осмыслении литературы с выделением ключевых понятий, таких как «органическое единство», «ритмический резонанс», «кросс-жанровое слияние», «пластическая интерпретация» и «гармоничное сосуществование». Анализ конкретных художественных примеров включал рассмотрение соответствий ритма, темпа, динамики и драматургии в «Лебедином озере», а также изучение практик соединения танца с традиционной музыкой и фортепианным сопровождением.

Результаты и обсуждения

Анализ взаимодействия музыки и движения в хореографии позволяет рассматривать их не как два самостоятельных элемента, а как взаимосвязанную художественную систему. В этом единстве пластика и звук существуют не параллельно, а находятся в постоянном диалоге, взаимно формируя выразительность друг друга. Проведенное исследование показывает, что такая целостность раскрывается на нескольких уровнях: ритмическом, энергетическом, драматургическом и семантическом. Совокупность измерений становится методологической основой для анализа произведений и приобретает особую значимость в процессе подготовки будущих педагогов-хореографов.

Осмысление терминологии демонстрирует, как менялось представление об органическом единстве в разные периоды. В отечественной классической традиции этот термин связывается с внутренней неразрывностью музыкального и пластического начала, когда движение возникает из музыки как ее естественное продолжение. Танец должен не иллюстрировать звучание, а раскрывать его внутренний смысл, подчеркивал Ф.В. Лопухов [5, с. 113]. Ю.Б. Абдоков продолжает эту линию, вводя понятие «пластической интерпретации музыки» и рассматривая хореографию как художественный перевод музыкального текста на язык тела [1, с. 48-49]. В работах современных, преимущественно китайских исследователей появляются близкие по содержанию, но иначе акцентированные определения: «ритмический резонанс» [2, с. 137], «кросс-жанровое слияние» [2, с. 138], «гармоничное сосуществование» [4, с. 68] и «интеграция в исполнении» [8, с. 38]. Формулировки подчеркивают динамичность взаимодействия, когда музыка и танец совпадают не только по ритму, но и по эмоциональному и культурному содержанию. Сопоставление подходов выявляет преемственность, от образно-поэтического понимания в отечественной школе к более практико-ориентированному и межкультурному взгляду в современных исследованиях.

В историко-теоретической перспективе идеи Лопухова и Абдокова можно рассматривать как фундаментальные. Лопухов образно писал о том, что движение должно «вырастать» из музыкальной ткани, подобно живому организму. Абдоков предлагает более аналитический подход, устанавливая соответствия между элементами музыкальной структуры и пластикой [1, 5]. Современные авторы развивают эти положения с учетом процессов глобализации. Так, Чжан Янь связывает органическое единство с художественной выразительностью хореографического творчества [11, с. 79], Лю Цинъюань подчеркивает его значение для ан-

самблевого исполнения [6, с. 186], а Тай Чан демонстрирует, как объединение фортепианной практики и преподавания танца усиливает междисциплинарные связи в образовательной среде [7, с. 176].

Показательным примером воплощения принципа органического единства остается балет П.И. Чайковского «Лебединое озеро». По наблюдениям С.В. Лавровой, история его постановок демонстрирует сложный диалог композитора и хореографа. Музыка и пластика образуют многоуровневую систему взаимных соответствий [9, с. 43]. С.В. Лаврова пишет, что «одна из самых известных и разносторонне интерпретируемых частей балета - знаменитый танец маленьких лебедей» [3, с. 29]. Во втором действии остигатный рисунок оркестра получает точное пластическое воплощение в синхронных движениях четырех исполнительниц. Соединенные руки, мелкие скользящие шаги и единый рисунок пор де бра создают эффект общего пульса. В драматургическом плане сцена выражает идею коллективности, а в семантическом - образ лебединой чистоты и трагизма. Разные сценические трактовки, от классически симметричных до современных абстрактных, подтверждают, что органическое единство допускает вариации формы при сохранении внутренней сути.

Сходные механизмы обнаруживаются и в других практиках. Использование традиционной музыки в хореографии, описанное Хуан Сяоюй [9], а также соединение фортепианного сопровождения с танцем у Тай Чана [7], показывают, что единство формируется через адаптацию культурных кодов. Народные ритмы задают характер движений, а фортепианная фактура предоставляет пространство для импровизации. Цзи Юй метафорически определяет такое взаимодействие как «симфонию ритма и движения», подчеркивая возникающую эмоциональную синергию [10, с. 27].

Обсуждение полученных данных выявляет как общие позиции, так и различия в трактовке проблемы. Представители классической отечественной школы рассматривают взаимодействие музыки и танца преимущественно через призму поэтики и символики, подчеркивая образную природу хореографического высказывания. В новейших китайских работах внимание смещается в сторону прикладных и межкультурных аспектов, где на первый план выходит функциональность и практика сценического воплощения. Существенные расхождения касаются вопроса творческой самостоятельности постановщика. В российской традиции сохраняется установка на точное следование музыкальной структуре, тогда как восточные исследователи допускают более свободное соотношение компонентов, вплоть до ситуации, когда пластическое начало способно брать на себя ведущую роль и выстраивать собственную драматургию [4, с. 68]. При этом обе линии сходятся в главном - в признании органичного слияния музыки и движения как ключевой ценности хореографического искусства.

С педагогической точки зрения обозначенные принципы обладают значительным потенциалом. В учебный процесс целесообразно включать разбор музыкально-пластического материала непосредственно на занятиях по композиции и исполнительскому мастерству, чтобы анализ становился частью практики. Так, «Танец маленьких лебедей» может рассматриваться как пример точного ритмического и интонационного соответствия, после чего обучающиеся пробуют создавать собственные этюды, опираясь на выявленные закономерности. Хорошие результаты дают междисциплинарные форматы, объединяющие музыкантов и танцовщиков, например, совместная работа фортепианного класса и хореографии по модели Тай Чан [7], поскольку подобное взаимодействие формирует навыки коллективного творчества. В системе повышения квалификации преподавателей логично предусмотреть специальные блоки, посвященные пластической интерпретации музыкального текста.

Особое внимание заслуживает перенос выработанных методологических подходов в сферу педагогических новаций (табл. 1). Сегодня, когда стандарты высшего педагогического образования все настойчивее требуют интеграции различных дисциплин, обращение к этому феномену помогает уйти от привычного разрыва между «музыкальной» и «танцевальной» подготовкой. Осваивая закономерности ритмического отклика и смыслового единства, студенты начинают воспринимать хореографический материал целостно, что в дальнейшем напрямую отражается на качестве их преподавательской практики.

Перспективы открываются и в применении цифровых средств для более детального исследования этого единства. Актуальные программные решения, включая системы визуализации аудио- и видеопотоков, а также технологии *motion capture*, позволяют совмещать музыкальную партитуру с динамикой движений исполнителя в режиме реального времени. Благодаря этому можно видеть, насколько пластика согласуется со звуковой тканью, замечать расхождения и пробовать собственные интерпретационные решения. Подобные методы особенно продуктивны при работе со сложными по структуре произведениями. Например, с неоклассическими балетами Стравинского или постановками на электронную музыку. Подход, основанный на принципах интеграции, одновременно формирует у студентов технологическую компетентность, которая становится важной частью современной профессиональной подготовки [7].

Таблица 1

Методологические основания анализа и реализации феномена органической связи музыки и танца.

Table 1

Methodological foundations for the analysis and implementation of the phenomenon of the organic connection between music and dance.

Основание (принцип)	Уровень проявления	Характеристика
Согласование ритмической и энергетической динамики	Ритмический, энергетический	Синхронизация темпа, акцентов, crescendo, diminuendo и силового рисунка движения
Полифоничность композиционного построения	Композиционно-структурный	Параллельное развитие самостоятельных, но взаимосвязанных линий в музыке и пластике
Смысловая, семантическая общность	Семантический	Единая эмоционально-образная и культурная семантика выразительных средств
Драматургическая взаимозависимость	Драматургический	Совместное выстраивание кульминаций, контрастов, логики развития целого
Ритмический резонанс и жанровое слияние	Интегративный и межкультурный	Глубокое эмоционально-ритмическое совпадение, допускающее ведущую роль любого компонента
Гармоничное сосуществование и интеграция в исполнении	Исполнительско-педагогический	Равноправие музыки и танца как равнозначных соавторов художественного высказывания

Не менее значимым является и культурно-исторический контекст формирования органического взаимодействия музыки и танца. Современные китайские исследователи подчеркивают, что гармония между этими сферами во многом определяется национальными традициями: пентатоническая система, особые ритмические циклы и символика жеста в классическом китайском танце создают собственный тип художественного резонанса, отличающийся от европейской балетной модели [4, 9]. Сопоставление этих практик с западноевропейскими и русскими школами помогает обнаружить как универсальные закономерности (синхронизацию ритма и драматургическую цельность), так и культурно обусловленные различия. Для педагогики это дает возможность выстраивать сравнительные модули, в которых студенты изучают реализацию сходных принципов в разных традициях.

В сфере инклюзивного образования идеи органического единства также находят практическое применение. Сочетание ритма, музыки и движения доказало свою результативность в коррекционной работе: совместные упражнения способствуют развитию координации, концентрации внимания и эмоциональной устойчивости [12, с. 35]. Хореограф, владеющий подобной методологией, может выстраивать занятия так, чтобы музыка выступала не второстепенным сопровождением, а ключевым фактором терапевтического воздействия. Хотя это направление еще требует систематических исследований, уже очевидно, что оно расширяет возможности хореографического искусства, выводя его за пределы сцены в область социальной поддержки и реабилитации.

В итоге выявленные методологические основания выходят далеко за рамки исполнительской или постановочной практики. Они становятся опорой для обновления педагогических стратегий, ориентированных на синтез искусств, использование технологий, межкультурное взаимодействие и инклюзивность. Включение таких подходов в систему подготовки специалистов способно повысить профессиональную гибкость выпускников, их творческий потенциал и вклад в развитие современного хореографического образования как целостной и междисциплинарной сферы.

Выводы

Проведенное исследование, посвященное феномену органичной взаимосвязи музыки и движения в хореографическом искусстве, позволило упорядочить методологические подходы к его изучению и практической реализации с учетом задач педагогического образования. Итоги работы показывают, что речь идет о целостном эстетическом явлении. Понятийно-терминологический анализ продемонстрировал, что трактовка «органического единства» со временем изменилась. Если в русской традиции она имела преимущественно образно-поэтический характер, то современные исследования описывают это явление через категории «ритмического резонанса», «кросс-жанрового взаимодействия», «гармоничного сосуществования» и «интеграции в исполнении».

Практическая ценность работы проявляется в разработке рекомендаций для системы подготовки педагогов-хореографов. Предполагается активнее включать анализ взаимосвязи музыки и движения, в том числе разбор ключевых эпизодов классических балетов, в содержание дисциплин «Композиция хореографических произведений», «Исполнительское мастерство» и «Методика преподавания хореографии». Важным видится развитие междисциплинарных проектов, объединяющих занятия музыкой и танцем, что способствует формированию навыков коллективного творчества, а также внедрение специальных модулей по пластической интерпретации музыки в программы повышения квалификации педагогов дополнительного образования и вузовских курсов по профилю «Хореографическое искусство».

Реализация подобных решений способствует росту качества художественно-педагогической подготовки, укрепляет синтез искусств в образовательной среде и помогает будущим специалистам воспринимать хореографическое произведение как целостный организм. Вместе с тем исследование задает направления для дальнейшей работы. Представляется перспективным эмпирически оценить эффективность предложенной методики в практике вузов и учреждений дополнительного образования, а также сопоставить восточные, прежде всего китайские, и западные подходы к проблеме органического единства музыки и движения.

Разработанные методологические основания (см. табл. 1) анализа и реализации феномена органической связи музыки и танца могут служить надежной опорой для совершенствования хореографического образования и подготовки педагогов, способных передавать искусство синтеза музыки и движения как живое и целостное явление.

Список источников

1. Абдоков Ю.Б. Музыкальная поэтика хореографии. Пластическая интерпретация музыки в хореографическом искусстве. Москва: ГИТИС, 2009. 192 с.
2. Ван Инлян. От ритмического резонанса до кросс-жанрового слияния: Путь глубокого переплетения музыки и танца // Звуки Хуанхэ. 2025. № 17. С. 136 – 139.
3. Лаврова С.В., Ирхен И.И. Балет «Лебединое озеро» в оптике диалога композитора и хореографа // Вестник Академии русского балета им. А.Я. Вагановой. 2024. № 6 (95) С. 19 – 37. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/balet-lebedinoe-ozero-v-optike-dialoga-kompozitora-i-horeografa> (дата обращения: 29.01.2026).
4. Ли Сюэин, Кан Цзянань. О гармоничном сосуществовании танца и музыки в контексте художественной коммуникации // Художник. 2025. № 1. С. 68 – 70.
5. Лопухов Ф.В. Хореографические откровенности; вступ. ст. Г.Н. Добровольской. Москва: Искусство, 1972. 215 с.
6. Лю Цинъюань. Исследование ценности органического сочетания музыкальных и танцевальных коллективов // Завтрашняя мода. 2024. № 10. С. 185 – 187.
7. Тай Чан. Исследование практических путей интеграции фортепианного исполнения и преподавания танцев в контексте междисциплинарного подхода // Дом театра. 2025. № 15. С. 175 – 177.
8. Фэн Хуэй, Ван Ляньюэ, Чэнь Сяо. Проявление интеграции музыки и танца в исполнении // Знаменитые произведения и мастера. 2025. № 2. С. 37 – 39.
9. Хуан Сяоюй. Применение традиционной музыки в хореографии // Мода завтрашнего дня. 2025. № 2. С. 43 – 45.
10. Цзи Юй. Слияние музыки и танца, симфония ритма и движения // Облако. 2024. № 46. С. 26 – 28.
11. Чжан Янь. Анализ взаимосвязи музыки и танца в хореографическом творчестве // Еженедельник литературы и искусства. 2023. № 10. С. 78 – 80.
12. Чэнь Сяо, Фэн Хуэй, Ван Ляньюэ. Художественная ценность и воплощение сочетания музыки и танца // Знаменитые произведения и мастера. 2025. № 5. С. 34 – 36.

References

1. Abdokov Yu.B. Musical Poetics of Choreography. Plastic Interpretation of Music in Choreographic Art. Moscow: GITIS, 2009. 192 p.
2. Wang Yingliang. From Rhythmic Resonance to Cross-Genre Fusion: The Path of Deep Interweaving of Music and Dance. Sounds of the Yellow River. 2025. No. 17. P. 136 – 139.
3. Lavrova S.V., Irkhen I.I. The Ballet "Swan Lake" in the Lens of Dialogue between Composer and Choreographer. Bulletin of the Vaganova Academy of Russian Ballet. 2024. No. 6 (95) P. 19 – 37. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/balet-lebedinoe-ozero-v-optike-dialoga-kompozitora-i-horeografa> (accessed: 29.01.2026).

4. Li Xueying, Kang Jianan. On the Harmonious Coexistence of Dance and Music in the Context of Artistic Communication. *Artist*. 2025. No. 1. P. 68 – 70.
5. Lopukhov F.V. *Choreographic Revelations*; introduction by G.N. Dobrovolskaya. Moscow: Iskusstvo, 1972. 215 p.
6. Liu Qingyuan. A Study of the Value of the Organic Combination of Musical and Dance Groups. *Tomorrow's Fashion*. 2024. No. 10. P. 185 – 187.
7. Tai Chan. A Study of Practical Ways of Integrating Piano Performance and Dance Teaching in the Context of an Interdisciplinary Approach. *House of Theatre*. 2025. No. 15. P. 175 – 177.
8. Feng Hui, Wang Lianyue, Chen Xiao. The Manifestation of the Integration of Music and Dance in Performance. *Famous Works and Masters*. 2025. No. 2. P. 37 – 39.
9. Huang Xiaoyu. The Application of Traditional Music in Choreography. *Fashion of Tomorrow*. 2025. No. 2. P. 43 – 45.
10. Ji Yu. The Fusion of Music and Dance, a Symphony of Rhythm and Movement. *Cloud*. 2024. No. 46. P. 26 – 28.
11. Zhang Yan. Analysis of the Relationship between Music and Dance in Choreographic Creativity. *Literature and Art Weekly*. 2023. No. 10. P. 78 – 80.
12. Chen Xiao, Feng Hui, Wang Lianyue. Artistic Value and Embodiment of the Combination of Music and Dance. *Famous Works and Masters*. 2025. No. 5. P. 34 – 36.

Информация об авторах

Лю Синьчжу, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена,
19103677979@163.com

© Лю Синьчжу, 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

УДК 37.013.2

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-225-233

Корректный промпт как основа эффективного использования искусственного интеллекта в обучении иностранному языку студентов технологического вуза

¹Марченко А.К.,

¹Чернявская Н.Е.,

¹Кравец О.С.,

¹Улюмджиева Г.С.,

¹Адьянов А.А.,

¹МИРЭА – Российский технологический университет

Аннотация: в данной статье рассматриваются наиболее эффективные стратегии создания корректного промпта для обучения иностранному языку в технологическом вузе в эпоху активного использования средств искусственного интеллекта в различных сферах нашей жизни. Именно по этой причине нами рассмотрены основные техники создания промпта, приведены также примеры промптов на основе представленных техник, которые могут послужить основой для создания промптов преподавателями иностранного языка в высших учебных заведениях. Цель работы: создать пошаговую стратегию написания корректного промпта на примере разработки комплекса упражнений по теме «Security and privacy on the Internet». Результаты: в статье рассмотрены отличительные характеристики промпта, то, на что стоит обратить внимание при его создании, также отражены техники промптинга, которые в настоящее время являются базовыми, а также выработана стратегия промптинга, которая может оказать положительное влияние на процесс обучения иностранным языком. Научная новизна состоит в ранее не представленном примере пошаговой стратегии промптинга. Выводы: 1) На основании анализа литературы были описаны и проанализированы основные характеристики и особенности промпта. 2) Составлена таблица основных техник промптинга и приведены соответствующие примеры промптов. 3) Разработана пошаговая стратегия создания корректного промпта. 4) Созданный промпт проверен на эффективность.

Ключевые слова: промпт, техники промптинга, стратегия создания промпта, искусственный интеллект, обучение иностранному языку в технологическом вузе, использование искусственного интеллекта

Для цитирования: Марченко А.К., Чернявская Н.Е., Кравец О.С., Улюмджиева Г.С., Адьянов А.А. Корректный промпт как основа эффективного использования искусственного интеллекта в обучении иностранному языку студентов технологического вуза // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 225 – 233. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-225-233

Поступила в редакцию: 17 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 19 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

A correct prompt as a basis for the effective use of artificial intelligence in teaching a foreign language to students of a technological university

¹Marchenko A.K.,

¹Chernyavskaya N.E.,

¹Kravets O.S.,

¹Ulyumdzhieva G.S.,

¹Adyanov A.A.,

¹MIREA – Russian Technological University

Abstract: this article examines the most effective strategies for creating a correct prompt for teaching a foreign language at a technological university in the era of the active use of artificial intelligence in various spheres of our lives. For this reason, we have considered the main techniques for creating a prompt, as well as examples of prompts based on the presented techniques that can serve as the basis for creating prompts by teachers of a foreign language in higher educational institutions. The purpose of this work is to create a step-by-step strategy for writing a correct prompt using the example of creating a set of exercises on the topic "Security and privacy on the Internet". The results of the article include an examination of the distinctive characteristics of a prompt, aspects to consider when creating it, a reflection of the basic prompting techniques currently in use, as well as the development of prompting strategy that can positively impact the process of learning a foreign language. The scientific novelty lies in a previously unreported example of a step-by-step prompting strategy. Conclusions: 1) Based on the analysis of the literature, the main characteristics and features of the prompt were described and analyzed. 2) A table of basic prompting techniques has been compiled and corresponding examples of promptings are given. 3) A step-by-step strategy for creating a correct product has been developed. 4) The created prompt has been tested for effectiveness.

Keywords: prompt, prompting techniques, prompt creation strategy, artificial intelligence, teaching a foreign language at a technological university, the use of artificial intelligence

For citation: Marchenko A.K., Chernyavskaya N.E., Kravets O.S., Ulyumdzhieva G.S., Adyanov A.A. A correct prompt as a basis for the effective use of artificial intelligence in teaching a foreign language to students of a technological university. Pedagogical Education. 2026. 7 (6). P. 225 – 233. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-225-233

The article was submitted: February 17, 2026; Approved after reviewing: March 19, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Интеграция искусственного интеллекта в сферу образования меняет то, каким образом различные цифровые ресурсы поддерживают обучение иностранного языка, что, в свою очередь, обуславливает необходимость понимания того, как промпт может влиять на эффективность данного процесса. В нашей статье мы подробно рассмотрим основные характеристики промпта, техники промпта, а также пошаговую стратегию создания корректного промпта для обучения иностранному языку студентов технологического вуза.

Согласно последним исследованиям достижения в области машинного обучения оказывают значительное влияние на сферу образования. Например, такие большие языковые модели, как ChatGPT, способны качественно менять, обогащать образовательный опыт за счет поддержки широкого спектра методик обучения, включая адаптивное обучение, персонализированное обучение, а также самообучение [18]. Конечно, стоит отметить, что вместе с рядом возможностей, которые предоставляют данные модели, они привнесли ряд трудностей как в сферу традиционного обучения, так и в сферу исследований. Именно в связи с нарастающей необходимостью использования больших языковых моделей, в нашей работе мы представим пошаговую стратегию создания корректного промпта в обучении иностранному языку студентов технологического вуза.

Актуальность данной темы обусловлена возрастающим интересом к технологиям искусственного интеллекта и необходимостью их интегрирования в процесс обучения иностранному языку, в особенности, при организации процесса обучения в технологическом вузе.

Задачи данной работы состоят в следующем:

- 1) проанализировать основные характеристики и особенности промпта
- 2) рассмотреть основные и наиболее эффективные техники промптинга
- 3) разработать пошаговую стратегию создания корректного промпта
- 4) проверить данную стратегию промптинга на эффективность.

Материалы и методы исследований

Теоретической базой исследования служат работы зарубежных авторов, темой которых был промптинг, основные его техники, наиболее эффективные способы создания промпта, а также влияние качества промпта на успешное использование в обучении. Практическая значимость исследования заключается в том, что созданная пошаговая стратегия написания промпта, которая также была проверена на эффективность, может оказать положительное влияние на эффективность использования больших языковых моделей (LLM) в обучении иностранному языку в технологическом вузе. В работе были применены следующие методы исследования: анализ научной литературы, метод аспектного анализа.

Результаты и обсуждения

Последнее десятилетие отмечается стремительным развитием технологий искусственного интеллекта в различных сферах, о чем свидетельствуют высокие достижения в таких областях как компьютерное зрение, распознавание речи, языковое моделирование и другие [3]. В рамках различных подходов к ИИ особое место занимают большие языковые модели (LLM), которые способны конструировать человекоподобный язык путем многократного прогнозирования вероятных следующих слов на основе последовательности предыдущих слов [4]. Большие языковые модели (LLM) являются частью более широкой категории генеративного ИИ, которая относится к алгоритмам машинного обучения, которые могут обучаться на основе различного типа контента, таких как текст, изображения, аудио для создания нового контента [6]. Данные модели были названы так, поскольку данное обучение происходит на огромных объемах текстовых данных и обладают рядом характеристик, позволяющих им понимать и генерировать язык максимально приближенный к человеческому. Непосредственно генерация нового контента осуществляется на основе информации, которая была предоставлена пользователем, которая и называется промптом. В связи с тем, что промпт является основой взаимодействия с большими языковыми моделями (LLM), результат данного взаимодействия напрямую зависит от самой конструкции промпта, которая включает четкие руководства и правила. Значимость корректного промпта отмечается также в статье Уайта, который отмечает то, что промпт по своей сути формирует структуру диалога и информирует большую языковую модель (LLM) о том, какая информация является важной, а также о предполагаемом формате и содержании получаемого результата [19]. Создание таких промптов для генеративных моделей ИИ называется промпт-инжинирингом, промпт-дизайном, промпт-программирование или же просто промптинг [12].

Промпт-инжиниринг представляет собой непосредственное взаимодействие человека и ИИ. Для того, чтобы данное взаимодействие было максимально эффективным, человеку необходимо учитывать ряд стратегий, которые помогут развивать и в дальнейшем совершенствовать данный навык. В своей работе Шин отмечает важность ясности и конкретности, предоставив подробные инструкции по формату, длине и сложности ответов, сгенерированных ИИ, что, в свою очередь, значительно повышает качество контента [14]. Ван и Кабилан делают акцент на контекстуальной адаптации, основанную на целях обучения и уровнях подготовки обучающихся [17]. Феррара, в свою очередь, выделяет многократную доработку, поддерживая учителей в том, чтобы они использовали метод проб и ошибок, который предполагает неоднократный пересмотр исходного промпта, его корректировку, что в конечном счете будет способствовать получению результата, который согласуется с ожиданиями преподавателя [7]. Дополняя данные подходы, Муньос-Басолс и др. продвигали идею управляемого структурирования ответов при помощи использования четких инструкций таких как “объясни с помощью примеров” или “сравните и противопоставьте концепции”, что способствует определенной согласованности и лучшему качеству ответов ИИ [11]. Данные стратегии отражены в различных техниках промпт-инжиниринга, которые мы бы хотели рассмотреть в нашей работе. Ниже в таблице 1 представлены лишь основные техники промптинга, поскольку в настоящее время существует более 200 задокументированных техник промптинга.

Таблица 1

Основные техники промптинга.

Table 1

Basic prompting techniques.

Техника промптинга	Описание	Пример
Нулевой промптинг (zero-shot prompting)	Техника составления текстового запроса в котором большой языковой модели (LLM) не предоставляются никакие примеры [8].	Составь текст на английском языке для студентов с уровнем B1.
Промптинг с одним примером (one-shot prompting)	Метод при котором модели предоставляется один, тщательно сформулированный пример для выполнения запроса [9].	В данных предложениях есть ошибки. Твоя задача – исправить ошибки и объяснить правило. Задание: Предложение с ошибкой «I am changing my password every month». Правило: для повторяющихся действий необходимо использовать Present Simple. Теперь исправь ошибку в следующем предложении: «Users are often clicking on suspicious links».
Промптинг с несколькими примерами (few-shot prompting)	Техника промптинга при которой модели предоставляются несколько примеров для наиболее корректной обработки запроса. Данный метод особенно эффективен в случаях отсутствия обширных данных обучения большой языковой модели (LLM) [10].	Преобразуй слова в скобках таким образом, чтобы они грамматически соответствовали. Предложение 1: If I were you, I _____ (enable) two-factor authentication on every account. Ответ: would enable. Предложение 2: If he hadn't clicked on that phishing link, his account _____ (compromise). Ответ: wouldn't have been compromised. Теперь сгенерируй 10 предложений по образцу для отработки Conditionals Type 2, Type 3.
Промптинг цепочка рассуждений (chain-of-thought prompting (CoT))	Является относительно новым методом, который значительно увеличивает точность ответов большой языковой модели (LLM) в различных логических задачах. В данном случае сложные запросы разбиваются на промежуточные этапы и последовательно решаются, прежде чем дать окончательный ответ [18].	Объясни, почему в данном предложении необходимо использовать Past Continuous, а не Past Simple. Покажи ход рассуждения. Предложение: This time last year I was living in Brazil.
Промптинг на самосогласованность (self-consistency prompting)	Усовершенствованный метод промптинга, который направлен на обеспечение того, чтобы ответы модели соответствовали друг другу, что, в свою очередь, повышает точность результатов. При таком подходе языковая модель генерирует различный набор путей рассуждения для одной и той же задачи, после чего происходит отбор наиболее точного, последовательного, оптимального ответа путем оценки и исключения представленных вариантов ответа таким образом, чтобы окончательный ответ отражал совпадение нескольких направлений рассуждения [16].	Переведи на русский язык словосочетание «memory allocation». Покажи пошаговые рассуждения для обоснования своего перевода. Запусти промпт три раза и выбери наиболее удачный ответ.

Продолжение таблицы 1
Continuation of Table 1

Промптинг от простого к сложному (least-to-most prompting)	Учит языковые модели тому, как решать сложную задачу, разложив ее на ряд более простых подзадач. Данная техника состоит из двух последовательных этапов: 1) декомпозиция. На этом этапе модель получает инструкцию и примеры, которые показывают как разбивать сложную задачу на последовательность из более простых задач. После чего, модели задается сложный вопрос, который она должна разбить на более простые; 2) решение подзадач. Промпт на данном этапе состоит из следующих частей: примеры, которые показывают как решать подзадачи; потенциально пустой список уже решенных подзадач и сгенерированных решений; следующий вопрос, на который нужно будет ответить [21].	Ты – преподаватель английского языка для IT-специалистов в технологическом университете. Создай три уровня заданий к тексту по два в каждом уровне (от простого к сложному). Уровень 1 (факты): простые вопросы к тексту, используя: what is, name, list. Уровень 2 (анализ): сравнение и объяснение причин. 3-5 предложений. Уровень 3 (профессия): релятивный сценарий из жизни (электронное письмо, диалог, инструкция), используя лексику из текста.
Промптинг «дерево мыслей» (tree of thoughts prompting)	Позволяет языковым моделям исследовать множество путей рассуждения под названием «мысли» до того, как будет выдано окончательное решение. Основным отличием данной техники промптинга от традиционных является то, что она позволяет моделям рассматривать различные потенциальные решения и стратегии, в том числе, обращаясь как к последующим, так и к прошлым шагам в рамках запроса, проводить самооценку, что способствует ее гибкости и адаптивности в решении более сложных задач [20].	Разработай подробный план занятия (1 час 30 минут) уровня В1-В2 для студентов технологического вуза по теме «Cybersecurity». Учи разные стили обучения: аудиальный, визуальный, кинестетический. Покажи процесс построения «дерева мыслей»: сгенерируй три разных варианта структуры занятия, оцени их эффективность и выбери наилучший вариант.
Ролевой промптинг «role-based prompting»	Предоставляет модели возможность имитировать конкретную роль для генерации решений, соответствующих запросу [15].	Ты – преподаватель английского языка для IT-специалистов в технологическом университете.

Помимо выше представленных техник промптинга, стоит упомянуть о принципах промптинга, которые наиболее полно отражены в исследовании научно-исследовательского университета искусственного интеллекта Мохамеда бен Заида, расположенного в Абу-Даби, ОАЭ, который стал первым в мире университетом в области искусственного интеллекта [5].

В нашей работе мы будем опираться именно на представленные техники, а также принципы создания промпта, чтобы выработать наиболее эффективную стратегию создания промпта в обучении иностранному языку студентов технологического вуза. В исследовании мы использовали большую языковую модель «Алиса AI» [1]. Наша работа проводилась на основе учебно-методического пособия «Essential English for IT students. Part 2», предусмотренного программой для студентов 2 курса по специальности «Информационные технологии» [2]. С помощью модели «Алиса AI» мы хотели бы разработать комплекс профессионально-ориентированных заданий, который будет способствовать как наиболее эффективному использованию учебного материала на практике, так и более плавной адаптации к профессиональной деятельности в будущем. Нами был составлен следующий промпт, используя пошаговую стратегию, представлен в таблице 2.

Таблица 2

Пошаговая стратегия создания промпта.

Table 2

A step-by-step strategy for designing a prompt.

Пошаговая стратегия создания промпта	Пример промпта
1) определение роли	Ты – преподаватель английского языка для IT-специалистов в технологическом университете.
2) формулировка задачи и ее уточнение	Создай учебный модуль по теме «Security and privacy on the Internet», который поможет студентам развить языковые навыки и одновременно усвоить ключевые концепции кибербезопасности для будущей работы.
3) предоставление примера и/или текста в рамках данной темы	Используй приведённый текст о видах вредоносного ПО и киберугрозах. На его основе разработай серию из 6–8 взаимосвязанных заданий разного типа.
4) формулировка целей модуля	Цели модуля: • научить студентов понимать и использовать профильную лексику • развить навыки анализа реальных кейсов кибератак • отработать формулирование чётких рекомендаций по кибербезопасности на иностранном языке • подготовить студентов к обсуждению профессиональных вопросов в международной IT-среде
5) указать необходимые требования и то, что необходимо учесть	Требования: • Уровень языка B2-C1 • Инструкции к заданиям – на английском языке, чёткие и лаконичные
6) указать форму предоставления результата	Представь результат в структурированном виде с заголовками для каждого задания. Текст для заданий: [текст]».

Далее мы бы хотели подробнее рассмотреть каждый из представленных шагов стратегии:

1) Определение роли. Самым первым этапом необходимо обозначить ту роль, которую должна выполнять языковая модель. В данном случае мы не только указали роль преподавателя английского языка, но и ввели уточнение, что преподаватель обучает будущих специалистов в области IT. Такая комбинация способствует наиболее релевантному представлению результатов запроса, поскольку будет структурировать ответ как с точки зрения организации учебного процесса, так и с учетом специфики обучения именно в технологическом вузе;

2) Формулировка задачи. В следующей части промпта необходимо сформулировать ту задачу, которую должна выполнить модель, при этом лучше добавить уточнение, наиболее полно раскрывая поставленную задачу;

3) Предоставление примера и/или текста в рамках данной темы. Одна из важных частей любого промпта, поскольку предоставляет модели основу, которую она может использовать для предоставления ответа на запрос. Если разместить текст, то модель будет оперировать именно в рамках данного текста, при необходимости можно указать возможность добавления дополнительной информации по данной теме, которая не представлена в тексте. Если же включен конкретный пример, то модель будет максимально следовать данному примеру, формируя похожие задания;

4) Формулировка целей модуля. Четко прописанные цели модуля способствуют тому, что комплекс предоставленных упражнений будет максимально соответствовать поставленным задачам, а также способствовать наиболее эффективному достижению ожидаемых результатов;

5) Указать необходимые требования и то, что необходимо учесть. В данной части лучше всего прописать особенности группы, которые стоит принимать во внимание, а также дополнительные рекомендации по желанию;

6) Указать форму предоставления результата. В заключительном шаге стоит указать форму предоставления результатов, например, четко структурированный вид с заголовками для каждого задания.

Для того, чтобы проверить качество промпта, мы выполнили следующую проверку, которая представлена в таблице 3.

Таблица 3

Проверка качества промпта.

Table 3

Prompt quality control.

Шаги проверки	Возможные варианты проверки	Результат проверки
1) запуск промпта три раза	1) все три раза сгенерирован комплекс заданий и структура одинаковая 2) один или несколько раз не сгенерирован комплекс заданий и структура хаотична	все три раза сгенерирован комплекс заданий и структура одинаковая
2) все инструкции, указанные в промпте выполнены	1) выполнены полностью 2) выполнены частично	выполнены полностью
3) формат предоставления ответа соблюден	1) формат соблюден полностью 2) формат соблюден частично	формат соблюден полностью
4) короткий вход (сокращение исходного текста, который был предоставлен модели для использования в качестве основы)	1) модель адекватно отреагировала на ограничения и предоставила релевантные результаты 2) модель начала галлюцинировать	модель адекватно отреагировала на ограничения и предоставила релевантные результаты
5) длинный вход (добавление к исходному тексту дополнительных текстов большого объема, который был предоставлен модели для использования в качестве основы)	1) модель пропорционально увеличила количество сгенерированных заданий, а также не игнорировала какие-либо из предоставленных текстов 2) модель не увеличила количество заданий в соответствии с увеличенным объемом и/или игнорировала какой-либо текст	модель пропорционально увеличила количество сгенерированных заданий, а также не игнорировала какие-либо из предоставленных текстов
6) запуск и оценка промпта другим человеком	1) другой человек запустил промпт, сгенерированные результаты соотносятся с его ожиданиями 2) другой человек запустил промпт, сгенерированные результаты не соотносятся с его ожиданиями	другой человек запустил промпт, сгенерированные результаты соотносятся с его ожиданиями
7) полезность результата	1) результат возможно оценивать как полезный 2) результат сложно оценивать как полезный	результат возможно оценивать как полезный

Выводы

Таким образом, мы можем сделать вывод, что применение представленной пошаговой стратегии создания промпта способствует наиболее эффективному использованию искусственного интеллекта в обучении иностранному языку студентов технологического вуза, поскольку генерирует наиболее подходящие результаты, соотносящиеся с ожиданиями. Необходимость использования пошаговой стратегии и стремление к ее усовершенствованию является основой как успешной интеграции искусственного интеллекта в систему высшего образования, так и максимальное использование возможностей искусственного интеллекта.

Список источников

1. Алиса AI. URL: <https://alice.yandex.ru>.
2. Прокопчук А.Р., Гаврилова Е.А., Кухтина Я.В. Essential English for IT Students: Part 2. Москва: МИРЭА - Российский технологический университет, 2023. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
3. Berg J., Raj M., Seamans R. Capturing value from artificial intelligence // Academy of Management Discoveries. 2023. No. 9 (4). P. 424 – 428.
4. Bommasani R., Hudson D.A., Adeli E., Altman R., Arora S., S. von Arx. On the opportunities and risks of foundation models. URL: <https://arxiv.org/pdf/2108.07258>.

5. Bsharat Sondas Mahmoud, Myrzakhan Adar, Shen Zhiqiang. Principled Instructions Are All You Need for Questioning L.LaMA-1/2, GPT-3.5/4. URL: <https://arxiv.org/html/2312.16171v2>.
6. Cao Y., Li S., Liu Y., Yan Z., Dai Y., Yu P.S. A comprehensive survey of AI-generated content (AIGC): A history of generative AI from GAN to ChatGPT. URL: <https://arxiv.org/pdf/2303.04226>.
7. Ferrara E. Should ChatGPT be biased? Challenges and risks of bias in large language models. URL: <https://arxiv.org/pdf/2304.03738>.
8. IBM: What is zero shot prompting? URL: <https://www.ibm.com/think/topics/zero-shot-prompting#f1>.
9. IBM: What is one shot prompting? URL: <https://www.ibm.com/think/topics/one-shot-prompting#1003835714>.
10. IBM: What is few shot prompting? URL: <https://www.ibm.com/think/topics/few-shot-prompting#1003835713>.
11. Muñoz-Basols J., Neville C., Lafford B. A., Godev C. Potentialities of applied translation for language learning in the era of artificial intelligence // *Hispania*. 2023. No. 106 (2). P. 171 – 194.
12. Oppenlaender J., Linder R., Silvennoinen J. Prompting AI art: An investigation into the creative skill of prompt engineering. URL: <https://arxiv.org/pdf/2303.13534> ≥
13. Rahman M.M., Watanobe Y. ChatGPT for education and research: Opportunities, threats, and strategies // *Applied Sciences*. 2023. No. 13 (9). P. 1 – 21.
14. Shin H., Park J.E., Jun Y., Eo T., Lee J., Kim J.E., Lee D.H., Moon H.H., Park S.I., Kim S., Hwang D., Kim H.S. Deep learning referral suggestion and tumour discrimination using explainable artificial intelligence applied to multiparametric MRI // *European Radiology*. 2023. No. 33 (8). P. 5859 – 5870.
15. Wang N., Peng Z., Que H., Liu J., Zhou W., Wu Y., Guo H., Gan R., Ni Z., Yang J. RoleLLM: benchmarking, eliciting, and enhancing role-playing abilities of large language models // *Findings of the Association for Computational Linguistics: ACL Association for Computational Linguistics*. 2024. P. 14743 – 14777.
16. Wang X., Wei J., Schuurmans D., Le Q.V., Chi E.H., Narang S., Chowdhery D., An dZhou. Self-consistency improves chain of thought reasoning in language models // *Eleventh International Conference on Learning Representations*. 2023. P. 1 – 24.
17. Wang Y., Kabilan M.K. Integrating technology into English learning in higher education: A bibliometric analysis // *Cogent Education*. 2024. No. 11 (1). 2404201. P. 1 – 19.
18. Wei J., Wang X., Schuurmans D., Bosma M., Ichter B., Xia F., Chi E., Le Q.V., Zhou D. Chain-of-thought prompting elicits reasoning in large language models // *Adv. Neural. Inf. Process. Syst.* 2022. No. 35. P. 24824 – 24837.
19. White J., Fu Q., Hays S., Sandborn M., Olea C., Gilbert H., et al. A prompt pattern catalog to enhance prompt engineering with ChatGPT. URL: <http://arxiv.org/pdf/2302.11382v1>.
20. Yao S., Yu D., Zhao J., Shafran I., Griffiths T.L., Cao Y., Narasimhan K. Tree of thoughts: deliberate problem solving with large language models. URL: https://www.researchgate.net/publication/370869723_Tree_of_Thoughts_Deliberate_Problem_Solving_with_Large_Language_Models.
21. Zhou Denny, Scharli Nathanael, Hou Le, Wei Jason, Scales Nathan, Wang Xuezhi, Schuurmans Dale, Cui Claire, Bousquet Olivier, Le Quoc, Chi Ed. Least-to-most prompting enables complex reasoning in large language models. URL: <https://arxiv.org/pdf/2205.10625>.

References

1. Alisa AI. URL: <https://alice.yandex.ru>.
2. Prokopchuk AR, Gavrilova EA, Kukhtina YaV. Essential English for IT Students: Part 2. Moscow: MIREA - Russian Technological University, 2023. 1 electronic optical disc (CD-ROM).
3. Berg J., Raj M., Seamans R. Capturing value from artificial intelligence. *Academy of Management Discoveries*. 2023. No. 9 (4). P. 424 – 428.
4. Bommasani R., Hudson D.A., Adeli E., Altman R., Arora S., S. von Arx. On the opportunities and risks of foundation models. URL: <https://arxiv.org/pdf/2108.07258>.
5. Bsharat Sondas Mahmoud, Myrzakhan Adar, Shen Zhiqiang. Principled Instructions Are All You Need for Questioning L.LaMA-1/2, GPT-3.5/4. URL: <https://arxiv.org/html/2312.16171v2>.
6. Cao Y., Li S., Liu Y., Yan Z., Dai Y., Yu P.S. A comprehensive survey of AI-generated content (AIGC): A history of generative AI from GAN to ChatGPT. URL: <https://arxiv.org/pdf/2303.04226>.
7. Ferrara E. Should ChatGPT be biased? Challenges and risks of bias in large language models. URL: <https://arxiv.org/pdf/2304.03738>.

8. IBM: What is zero shot prompting? URL: <https://www.ibm.com/think/topics/zero-shot-prompting#f1>.
9. IBM: What is one shot prompting? URL: <https://www.ibm.com/think/topics/one-shot-prompting#1003835714>.
10. IBM: What is a few shot prompting? URL: <https://www.ibm.com/think/topics/few-shot-prompting#1003835713>.
11. Muñoz-Basols J., Neville C., Lafford B. A., Godev C. Potentialities of applied translation for language learning in the era of artificial intelligence. *Hispania*. 2023. No. 106 (2). P. 171 – 194.
12. Oppenlaender J., Linder R., Silvennoinen J. Prompting AI art: An investigation into the creative skill of prompt engineering. URL: <https://arxiv.org/pdf/2303.13534> ≥
13. Rahman M.M., Watanobe Y. ChatGPT for education and research: Opportunities, threats, and strategies. *Applied Sciences*. 2023. No. 13 (9). P. 1 – 21.
14. Shin H., Park J.E., Jun Y., Eo T., Lee J., Kim J.E., Lee D.H., Moon H.H., Park S.I., Kim S., Hwang D., Kim H.S. Deep learning referral suggestion and tumor discrimination using explainable artificial intelligence applied to multiparametric MRI. *European Radiology*. 2023. No. 33 (8). P. 5859 – 5870.
15. Wang N., Peng Z., Que H., Liu J., Zhou W., Wu Y., Guo H., Gan R., Ni Z., Yang J. RoleLLM: benchmarking, eliciting, and enhancing role-playing abilities of large language models. *Findings of the Association for Computational Linguistics: ACL*. Association for Computational Linguistics. 2024. P. 14743 – 14777.
16. Wang X., Wei J., Schuurmans D., Le Q.V., Chi E.H., Narang S., Chowdhery D., A an dZhou. Self-consistency improves chain of thought reasoning in language models. *Eleventh International Conference on Learning Representations*. 2023. P. 1 – 24.
17. Wang Y., Kabilan M.K. Integrating technology into English learning in higher education: A bibliometric analysis. *Cogent Education*. 2024. No. 11 (1). 2404201. P. 1 – 19.
18. Wei J., Wang X., Schuurmans D., Bosma M., Ichter B., Xia F., Chi E., Le Q.V., Zhou D. Chain-of-thought prompting elicits reasoning in large language models. *Adv. Neural. Inf. Process. Syst.* 2022. No. 35. P. 24824 – 24837.
19. White J., Fu Q., Hays S., Sandborn M., Olea C., Gilbert H., et al. A prompt pattern catalog to enhance prompt engineering with ChatGPT. URL: <http://arxiv.org/pdf/2302.11382v1>.
20. Yao S., Yu D., Zhao J., Shafran I., Griffiths T.L., Cao Y., Narasimhan K. Tree of thoughts: deliberate problem solving with large language models. URL: https://www.researchgate.net/publication/370869723_Tree_of_Thoughts_Deliberate_Problem_Solving_with_Large_Language_Models.
21. Zhou Denny, Scharli Nathanael, Hou Le, Wei Jason, Scales Nathan, Wang Xuezhi, Schuurmans Dale, Cui Claire, Bousquet Olivier, Le Quoc, Chi Ed. Least-to-most prompting enables complex reasoning in large language models. URL: <https://arxiv.org/pdf/2205.10625>.

Информация об авторах

Марченко А.К., старший преподаватель, МИРЭА – Российский технологический университет, г. Москва, проспект Вернадского, д. 78, marchenko_a@mirea.ru.

Чернявская Н.Е., старший преподаватель кафедры иностранных языков, МИРЭА - Российский технологический университет, nekulya@gmail.com

Кравец О.С., кафедра иностранных языков, МИРЭА - Российский технологический университет, kravets@mirea.ru

Улюмджиева Г.С., кафедра иностранных языков, МИРЭА - Российский технологический университет, ulyumjjeva.gilyana@yandex.ru

Адьянов А.А., кафедра иностранных языков, МИРЭА - Российский технологический университет, alexeyadyanov@gmail.com



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

УДК 378.4

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-234-237

Использование современных демонстрационных приборов при обучении физике в школе

¹ Милинский А.Ю.,

¹ Благовещенский государственный педагогический университет

Аннотация: в этой статье мы рассуждаем о том, что наглядный эксперимент – это не просто часть урока, а фундамент, на котором строится все обучение физике и глубокое понимание предмета. Мы постарались разобраться, как именно живые опыты помогают ученикам развивать научное мышление, и честно взглянули на трудности, с которыми сталкивается современная школа. Главные проблемы сегодня – это устаревшие приборы и тот факт, что реальная практика всё чаще уступает место сухой теории. В связи с этим мы подробно остановились на возможностях цифровых технологий. Современные инструменты позволяют не просто «подлатать» старую базу, но и полностью перезагрузить учебный процесс, делая экспериментальную работу по-настоящему доступной, точной и увлекательной для сегодняшних школьников.

Представлена значимость физики как фундаментальной науки и обоснована ведущая роль эксперимента в познании природных закономерностей. Рассматриваются функции экспериментального метода в образовательном процессе, а также проблемы его недостаточного использования в школьной практике.

Исследование выполнено в формате анализа научной и методической литературы. Использованы отечественные и зарубежные публикации, посвящённые роли физического эксперимента и внедрению современных технологий в обучение. Применены методы анализа, сопоставления и обобщения.

Установлено, что демонстрационный эксперимент способствует более глубокому усвоению знаний, развитию исследовательских навыков и формированию критического мышления. Выявлено, что использование современных технологий (видеосъёмка, цифровые датчики, мобильные устройства) значительно расширяет возможности проведения экспериментов. Вместе с тем отмечены проблемы недостаточного оснащения школ, устаревания оборудования и сокращения практической деятельности учащихся.

Показано, что демонстрационный эксперимент является необходимым элементом обучения физике, обеспечивающим связь теории с практикой. Обоснована необходимость модернизации материально-технической базы и внедрения современных технологий в образовательный процесс. Сделан вывод о целесообразности активного использования современных демонстрационных приборов для повышения эффективности обучения и мотивации учащихся.

Ключевые слова: физика, физический эксперимент, демонстрационный эксперимент, современные технологии, цифровые датчики, лабораторное оборудование, наглядность обучения

Для цитирования: Милинский А.Ю. Использование современных демонстрационных приборов при обучении физике в школе // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 234 – 237. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-234-237

Поступила в редакцию: 17 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 19 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

The use of modern demonstration equipment in school physics education

¹ Milinskiy A.Yu.,

¹ Blagoveshchensk State Pedagogical University

Abstract: this article examines the role of the demonstrational physics experiment as a key element of physics instruction and a means of enhancing the quality of the educational process. It analyzes the functions of the experiment in fostering scientific thinking, as well as the challenges associated with its implementation in modern schools—including equipment obsolescence and a decline in the proportion of practical activities. Particular attention is devoted to the potential of modern technologies and digital tools for modernizing demonstrational apparatus and expanding the opportunities for students' experimental work.

The significance of physics as a fundamental science is presented, and the leading role of experimentation in understanding natural laws is substantiated. The functions of the experimental method within the educational process are examined, alongside the issues surrounding its underutilization in school practice.

The study was conducted in the form of an analysis of scientific and methodological literature. Both domestic and international publications focusing on the role of physics experiments and the integration of modern technologies into instruction were utilized. The methods of analysis, comparison, and generalization were applied.

It has been established that demonstrational experiments foster a deeper assimilation of knowledge, the development of research skills, and the formation of critical thinking. It has been found that the use of modern technologies—such as video recording, digital sensors, and mobile devices—significantly expands the possibilities for conducting experiments. At the same time, issues have been noted regarding inadequate school facilities, equipment obsolescence, and a reduction in practical activities for students.

It is demonstrated that the demonstration experiment constitutes an essential element of physics instruction, serving to bridge the gap between theory and practice. The necessity of modernizing material and technical resources and integrating modern technologies into the educational process is substantiated. It is concluded that the active utilization of modern demonstration equipment is advisable for enhancing instructional effectiveness and boosting student motivation.

Keywords: physics, physical experiment, demonstration experiment, modern technologies, digital sensors, laboratory equipment, visual aids in instruction

For citation: Milinskiy A.Yu. The use of modern demonstration equipment in school physics education. Pedagogical Education. 2026. 7 (6). P. 234 – 237. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-234-237

The article was submitted: February 17, 2026; Approved after reviewing: March 19, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Физика, как фундаментальная естественная наука, изучает закономерности окружающего мира, структуру материи и формы её движения. На протяжении всей истории развития физики ключевую роль играл эксперимент. Наблюдение за явлениями, проведение опытов и интерпретация их результатов позволяют выявлять физические закономерности и формулировать законы [1-5]. Эксперимент всегда выступал как важнейший критерий истинности.

В связи с этим экспериментальный метод занимает центральное место как в науке, так и в образовании. В образовательном процессе он выполняет сразу несколько функций: иллюстративную, познавательную, развивающую и мотивационную. Через эксперимент учащиеся получают возможность не только воспринимать готовую информацию, но и активно участвовать в процессе её получения.

В образовательной практике демонстрационные эксперименты рассматриваются как одно из наиболее эффективных средств формирования научного мировоззрения. Наблюдение за физическими явлениями позволяет увидеть законы природы и установить причинно-следственные связи [10]. Это особенно актуально при формировании базовых представлений о природе.

Исследования подтверждают простую истину: ученики усваивают физику гораздо лучше, когда видят теорию в действии. Когда знания приходят через личный опыт и живой эксперимент, они перестают быть набором сухих фактов и становятся по-настоящему осмысленными.

К сожалению, на практике всё не так гладко. Учебный физический эксперимент зачастую проводят формально и не в полном объеме. Также вместо экспериментов обучающимся могут показывать видеоролики, что оправдано лишь в тех случаях, когда эксперимент не может быть поставлен в условиях школьного кабинета физики. Большой проблемой является моральное устаревание и физический износ оборудования, что часто не позволяет продемонстрировать современный уровень научного развития.

В этой связи большое значение имеют разработка и создание принципиально новых экспериментальных приборов и установок. Они позволят продемонстрировать большее количество физических явлений, что актуально для повышения мотивации к изучению физики. В данной статье обосновывается необходимость использования при обучении физике современного оборудования.

Материалы и методы исследований

В данной статье приводится обзор существующих на сегодняшний день научных и методических трудов, посвященных месту физического эксперимента при обучении физике [9]. В рамках исследования был произведен анализ отечественных и зарубежных научных работ по заявленной в статье теме. Особое внимание уделено использованию современных технологий для создания физического учебного оборудования [8, 10, 11, 13].

Результаты и обсуждения

Согласно проведенному анализу литературных данных, только грамотно встроенный в процесс обучения физический эксперимент позволяет обучающимся сопоставить теорию с физическими явлениями и процессами [6, 9]. При наблюдении за экспериментами и их обсуждении у обучающихся начинают формироваться основы научного познания и физической картины мира. При самостоятельном проведении физических экспериментов обучающиеся учатся анализировать полученные результаты и делать выводы.

Многочисленные исследования доказывают, что с наглядными демонстрациями материал усваивается гораздо эффективнее [13]. Но здесь огромную роль играет качество техники. Современные технологии открывают перед нами невероятные возможности: например, с помощью высокоскоростной съемки можно в деталях рассмотреть то, что не поймать обычным взглядом – будь то момент столкновения тел, быстрые колебания или распространение волн [9]. Сегодня для этого даже не нужно сверхсложное оборудование – обычный смартфон с его встроенными датчиками и камерой может стать полноценным измерительным прибором, если лабораторная база ограничена.

Новые физические приборы и установки позволяют продемонстрировать принципы работы альтернативных источников энергии, особенно это касается водородной ячейки [9]. Также можно показать особенности работы современных двигателей внутреннего сгорания и электронных приборов. Это позволит усилить теоретический материал.

Однако, как показывает практика, уровень и количество экспериментов на уроках физики во многих школах оставляет желать лучшего. В качестве причин можно выделить следующие – устаревшее и нерабочее оборудование, отсутствие оборудования, предпочтение теоретической подготовки для успешной сдачи обучающимися экзаменов [12].

По моему личному опыту автора статьи, экспериментальная деятельность часто заменяется видеороликами, в которых показан эксперимент. Это обосновано только в том случае, если речь идет о сложных и опасных экспериментах [7]. Обучающиеся, которые не проводят своими руками физический эксперимент со временем могут потерять интерес к изучению физики.

Выводы

Согласно проведенному анализу можно сделать вывод, что физический эксперимент обязателен и является неотъемлемой частью процесса обучения физике. Он позволяет сформировать у обучающихся основы научной картины мира и метода научного познания. Кроме того, эксперимент способен повышать мотивацию к изучению физики. Разработка и использование новых физических экспериментов с применением современных технологий могут расширить количество и качество демонстрируемых явлений.

Список источников

1. Чернецкин И.А. Полетит или не полетит? Как школьный проект по созданию ракет может стать отправной точкой при выборе профессии // Физика в школе. 2023. № 8. С. 31 – 34.
2. Милинский А.Ю., Барышников С.В. Творческий подход к проведению физического эксперимента на примере изучения закона сохранения энергии при ударе // Физика в школе. 2022. № 1. С. 40 – 44.

3. Милинский А.Ю. Проблемы сопровождения научноисследовательской деятельности по физике бакалавров вуза // Наука и школа. 2022. № 6. С. 165 – 171.
4. Милинский А.Ю. Днепровская О.А. Повышение эффективности выполнения первых лабораторных работ по физике студентами ВУЗа // Школа будущего. 2021. № 6. С. 104 – 115.
5. Милинский А.Ю. Интеграция геймификации в образовательный процесс: применение пазлов для эффективного обучения сборке электрических схем постоянного тока // Физика в школе. 2023. № 8. С. 25 – 30.
6. Colburn A. Focusing Labs on the Nature of Science // Science Teacher. 2004. Vol. 71. P. 32 – 35.
7. Fan Y., Lu M., Li F. Investigation on the Implementation Status of Physics Experiments in Junior High Schools in Beijing // Journal of Capital Normal University. 2015. Vol. 2. P. 33 – 38.
8. Ma C., Lu J. Investigation and Analysis of the Current Situation of Physics Experiment Teaching in Junior High School // International Journal of New Developments in Education. 2023. Vol. 5. P. 98 – 108.
9. Milner-Bolotin M., Milner V., Tasnádi A., Weck H., Groma I., Ispánovity P. Contemporary Experiments and New Devices in Physics Classrooms // Journal of Physics: Conference Series. 2021. Vol. 1929. 14 p.
10. Robertson W.W. On Classroom Demonstrations // American Journal of Physics. 1949. Vol. 17. P. 19 – 21.
11. Tao J. Comparative Study on Physics Experimental Teaching between China and Foreign Countries // Physics Bulletin. 2005. Vol. 11. P. 41 – 43.
12. Xu W. Current Situation and Effective Teaching Strategies of Middle School Physics Experiment Teaching // Middle School Physics. 2014. Vol. 16. P. 67 – 68.
13. Yu B. The Importance of Physics Experiments in Middle School Physics Teaching // Research on Science Exams. 2015. Vol. 4. 62 p.

References

1. Chernechkin I.A. Will It Fly or Not? How a School Project on Creating Rockets Can Be a Starting Point When Choosing a Career. Physics at School. 2023. No. 8. P. 31 – 34.
2. Milinsky A.Yu., Baryshnikov S.V. A Creative Approach to Conducting a Physics Experiment Using the Law of Conservation of Energy during Impact as an Example. Physics at School. 2022. No. 1. P. 40 – 44.
3. Milinsky A.Yu. Problems of Supporting Research Activities in Physics for Bachelor's Degrees at a University. Science and School. 2022. No. 6. P. 165 – 171.
4. Milinsky A.Yu., Dneprovskaya O.A. Improving the Efficiency of University Students' First Laboratory Work in Physics. School of the Future. 2021. No. 6. P. 104 – 115.
5. Milinsky A.Yu. Integration of Gamification into the Educational Process: Using Puzzles for Effective Teaching of DC Electrical Circuit Assembly. Physics at School. 2023. No. 8. P. 25 – 30.
6. Colburn A. Focusing Labs on the Nature of Science. Science Teacher. 2004. Vol. 71. P. 32 – 35.
7. Fan Y., Lu M., Li F. Investigation on the Implementation Status of Physics Experiments in Junior High Schools in Beijing. Journal of Capital Normal University. 2015. Vol. 2. P. 33 – 38.
8. Ma C., Lu J. Investigation and Analysis of the Current Situation of Physics Experiment Teaching in Junior High School. International Journal of New Developments in Education. 2023. Vol. 5. P. 98 – 108.
9. Milner-Bolotin M., Milner V., Tasnádi A., Weck H., Groma I., Ispánovity P. Contemporary Experiments and New Devices in Physics Classrooms. Journal of Physics: Conference Series. 2021. Vol. 1929. 14 p.
10. Robertson W.W. On Classroom Demonstrations. American Journal of Physics. 1949. Vol. 17. P. 19 – 21.
11. Tao J. Comparative Study on Physics Experimental Teaching between China and Foreign Countries. Physics Bulletin. 2005. Vol. 11. P. 41 – 43.
12. Xu W. Current Situation and Effective Teaching Strategies of Middle School Physics Experiment Teaching. Middle School Physics. 2014. Vol. 16. P. 67 – 68.
13. Yu B. The Importance of Physics Experiments in Middle School Physics Teaching. Research on Science Exams. 2015. Vol. 4. 62 p.

Информация об авторах

Милинский А.Ю., доктор физико-математических наук, доцент, профессор кафедры физического и математического образования, Благовещенский государственный педагогический университет, a.milinskiy@mail.ru



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

УДК 378.147:792.028

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-238-244

Индивидуализация обучения по дисциплине «сценическое движение»: тип телосложения, двигательный опыт и педагогические методики

¹ Мицуро А.В.,

¹ Воронежский Государственный Институт Искусств

Аннотация: актуальность темы продиктована острой необходимостью преодоления узкофункционального, усредненного подхода в системе высшего театрально-педагогического образования. По сути, современная дидактика стремится к внедрению личностно-ориентированной парадигмы. Между тем, на практике массовый характер набора на творческие специальности вступает в конфликт с уникальностью природных психофизических данных обучающихся. Фундаментальное противоречие кроется именно в несоответствии унифицированных, жестко нормативных программ дисциплины «Сценическое движение» объективным биомеханическим рамкам, кинезиологическому анамнезу каждого конкретного студента. Цель заключается в комплексном анализе влияния конституциональных особенностей (соматотипа) и предшествующего двигательного опыта на успешность формирования пластической культуры будущего специалиста; в теоретическом обосновании дифференцированных методических стратегий. Резюмировано, что игнорирование индивидуально-типологических факторов неизбежно провоцирует возникновение телесных зажимов, повышает риски травматизма, ведет к закреплению механистичности сценического жеста. Обучающиеся с астеническим, нормостеническим, гиперстеническим телосложением требуют принципиально разных физических нагрузок, акцентов в тренинге. Одновременно с этим, специфика прошлого бэкграунда (профессиональный спорт, балетная хореография либо полное отсутствие таковых) формирует специфические «движенческие паттерны», преодоление которых практически невозможно в границах традиционного фронтального обучения. Авторский вклад и новизна состоят в интеграции медицинских и психофизиологических метрик в театральную дидактику. В частности, обоснована концепция первичного «пластического аудита»; предложена модульная система тренировок, где синтезируются элементы биомеханики, психотехники. Сформулированные рекомендации призваны трансформировать телесно-чувственный опыт молодого актера в органичное физическое действие на сцене. Изложенные материалы окажут практическую помощь преподавателям пластических дисциплин, мастерам актерских курсов, методистам высшей школы.

Ключевые слова: двигательный опыт, индивидуализация обучения, педагогика искусства, соматотип, сценическое движение, театральный вуз, телесно-ориентированный подход

Для цитирования: Мицуро А.В. Индивидуализация обучения по дисциплине «сценическое движение»: тип телосложения, двигательный опыт и педагогические методики // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 238 – 244. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-238-244

Поступила в редакцию: 18 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 18 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

Individualization of teaching in the discipline “Stage Movement”: body type, motor experience, and pedagogical methods

¹ Mitsuro A.V.,

¹ Voronezh State Institute of Arts

Abstract: the relevance of this topic is driven by the urgent need to overcome the narrow functional and standardized approach prevailing in higher theatre and pedagogical education. In essence, contemporary didactics is oriented toward the implementation of a learner-centered paradigm. However, in practice, the mass enrollment in creative programs comes into conflict with the uniqueness of students’ innate psychophysical characteristics. The fundamental contradiction lies in the mismatch between unified, rigidly standardized curricula in the discipline “Stage Movement” and the objective biomechanical constraints and kinesiological background of each individual student. The aim of the study is to provide a comprehensive analysis of the influence of constitutional characteristics (somatotype) and prior motor experience on the successful development of the plastic expressiveness of future professionals, as well as to theoretically substantiate differentiated methodological strategies. It is concluded that neglecting individual typological factors inevitably leads to the emergence of bodily tension, increases the risk of injury, and results in the mechanization of stage movement. Students with asthenic, normosthenic, and hypersthenic body types require fundamentally different physical loads and training emphases. At the same time, the specificity of prior background (professional sports, ballet training, or its complete absence) forms a particular “muscular armor,” which is difficult to overcome within the framework of traditional frontal instruction. The author’s contribution and novelty lie in the integration of medical and psychophysiological metrics into theatre pedagogy. In particular, the concept of an initial “plastic audit” is substantiated, and a modular training system is proposed, synthesizing elements of biomechanics and psychotechnics. The recommendations formulated are intended to transform the bodily-sensory experience of the young actor into organic stage action. The materials presented are of practical value for instructors of movement disciplines, acting teachers, and higher education methodologists.

Keywords: motor experience, individualized learning, arts pedagogy, somatotype, stage movement, theatre university, body-oriented approach

For citation: Mitsuro A.V. Individualization of teaching in the discipline “Stage Movement”: body type, motor experience, and pedagogical methods. Pedagogical Education. 2026. 7 (6). P. 238 – 244. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-238-244

The article was submitted: February 18, 2026; Approved after reviewing: March 18, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

На фоне перманентной модернизации системы высшего образования исследователи все чаще обращают внимание на необходимость преодоления узкофункционального, технократического вектора развития педагогики. Проблема индивидуализации обучения, по сути, выступает в качестве одной из ведущих, требующая осмысления в субъективной проекции и в контексте смены парадигмальных оснований образовательного процесса.

В театральной сфере данный вопрос приобретает особую остроту, поскольку ключевым инструментом будущего специалиста служит его собственный психофизический аппарат. Дисциплина «Сценическое движение» обосновано занимает центральное место в структуре профессиональной физической подготовки актера, ставя своей целью развитие театрально-исполнительских способностей, воспитание пластической культуры, формирование комплекса навыков для выполнения задач различной степени сложности. Между тем, массовый характер набора в театральные и педагогические вузы нередко вступает в противоречие с уникальностью природных данных каждого студента.

Как представляется, классическая система подготовки, которая ориентирована на усредненный норматив, сегодня демонстрирует свою ограниченность. Обучающиеся приходят в вуз с совершенно разным морфофункциональным статусом, психомоторными задатками, уровнем мышечной свободы. В связи с этим отметим, что игнорирование индивидуальных особенностей ведет к формированию телесных зажимов, механистичности жеста, профессиональным травмам. Весьма значим комплексный анализ факторов, детерминирующих успешность освоения дисциплины «Сценическое движение», а именно – типа телосло-

жения и предшествующего двигательного опыта студента, а также обоснование индивидуализированных педагогических методик, которые способствуют повышению результативности образовательного процесса.

Материалы и методы исследований

Анализ современных источников дает возможность выделить активное использование авторами интегративного педагогического подхода к индивидуализации обучения сценическому движению, который сочетает психофизические, методические, междисциплинарные основания.

Так, Н.П. Ганыш и О.В. Ершова рассматривают характеризующую дисциплину в единстве с речью и пластикой как компонент профессиональной коммуникации педагога [1]. Н.М. Генова и Г.В. Подкорытов акцентируют управленческий аспект обновления учебных программ (с учетом современных образовательных технологий) [2]. Е.В. Костренкова, Р.Ш. Сыдыкова, А.У. Ибраева, А.Т. Ботакараев развивают практико-ориентированный подход – он сфокусирован на формирование пластической культуры и внедрение инновационных учебных методик [3, 9]. А.Г. Круглова обосновывает фундаментальную роль сценического движения в системе профессиональной физической подготовки актера [4]. Важное место занимают специализированные методики (их описывают В.С. Новик, А.Н. Шевкунов), которые нацелены на поэтапное освоение сложных двигательных навыков, в том числе, сценический бой [6, 10]. Психофизиологические аспекты работы с телом раскрыты О.Д. Лебедянской через преодоление телесных зажимов [5]. Междисциплинарный и историко-методологический векторы представлены в работах Н.С. Осиповой, Е.Б. Скоробогатовой, где анализируются взаимодействие дисциплин и применение биомеханики В.Э. Мейерхольда как основы телесной выразительности [7, 8].

Выбор перечисленных выше материалов аргументирован их способностью комплексно охватить ключевые факторы индивидуализации обучения (от типологических особенностей тела, двигательного опыта до конкретных педагогических методик, техник). Этим обеспечивается целостное понимание предмета исследования. Однако при обзоре литературы обнаруживаются пробелы, которые сопряжены с недостаточной эмпирической верификацией эффективности индивидуализированных подходов, слабой проработанностью диагностических инструментов учета типов телосложения, ограниченным использованием цифровых технологий в обучении.

В ходе написания статьи были использованы методы системного, сравнительного анализа, контент-оценки содержания научных трудов, обобщения. Это обосновано необходимостью синтеза разнородных теоретических и практико-ориентированных подходов в рассматриваемой области.

Результаты и обсуждения

Основой для индивидуализации пластического воспитания служит понимание биологических факторов развития обучающегося, которые определяют врожденные морфологические и физиологические особенности его аппарата. По существу, тип телосложения (соматотип) задает объективные биомеханические «рамки», в пределах которых функционирует опорно-двигательная система актера.

Примечательно, что каждый конституциональный тип обладает специфическими преимуществами и ограничениями в контексте сценического движения. Астенический (грудной) вариант, который характеризуется удлиненными конечностями и меньшей мышечной массой, предположительно тяготеет к большей визуальной графичности и амплитудности жеста. Однако часто испытывает дефицит силовой выносливости. Нормостенический (мускульный) тип обладает сбалансированными пропорциями. И это обеспечивает высокую скорость реакции и взрывную силу (способность мышц проявлять максимальное усилие за минимальное время), требуемую для освоения акробатических элементов и сценического боя (уникальный вид искусства, лежащий на стыке актерского мастерства, хореографии и боевых искусств; его цель – создать реалистичную и захватывающую иллюзию физического конфликта на сцене или экране, при этом обеспечивая полную безопасность исполнителей). Гиперстенический (брюшной) – отличается смещенным центром тяжести и большей устойчивостью, но при этом подчас сталкивается с трудностями в упражнениях на координацию, гибкость [4]. Педагог должен учитывать указанные выше характерные особенности каждой группы, поскольку уровень и специфика физических нагрузок напрямую влияют на естественное развитие костно-мышечной системы. В таблице 1 систематизированы педагогические акценты в зависимости от соматотипа обучающегося.

Успешность обучения во многом детерминирована предшествующим двигательным опытом студента. В практикуме сценического движения преподаватели регулярно сталкиваются с тремя основными категориями обучающихся: лица с хореографическим бэкграундом, со спортивным прошлым, студенты без выраженного рассматриваемого опыта. В отличие от спорта, где превалирует задача достижения конкретных

метрических результатов, в театральной педагогике главной целью служит умение чувствовать свое тело и использовать его как инструмент познания, выражения эмоций [3, 4].

Таблица 1

Типология телосложения и специфика освоения разделов сценического движения (составлено на основе [1, 4, 9]).

Table 1

Typology of body type and specifics of mastering sections of stage movement (compiled based on [1, 4, 9]).

Соматотип (конституция)	Физиологические, биомеханические особенности	Преимущества в пластической выразительности	Педагогические риски, ограничения	Рекомендуемый акцент в тренинге
Астенический (экторморф)	Удлиненные рычаги конечностей, низкий процент мышечной массы, выраженная мобильность суставов	Графичность позы, легкость в прыжках, выразительность микромоторики	Недостаток мышечной силы, склонность к сутулости, риск травм связочного аппарата	Силовая выносливость, упражнения на укоренение и баланс. Контроль центра тяжести
Нормостенический (мезоморф)	Пропорциональное развитие, развитая мускулатура. Оптимальное соотношение быстрых и медленных мышечных волокон	Универсальность, высокая скорость реакции, успешность в темпо- ритмических задачах	Склонность к механистичности, риск потери внутренней легкости, «воздушности» жеста	Развитие пластической гибкости, растягивающие упражнения, тонкая координация
Гиперстенический (эндоморф)	Широкий кость, смещенный вниз центр тяжести, значительная масса тела	Органичная устойчивость (заземленность), плавность, весомость физиче- ского действия	Быстрая утомляемость, сниженная амплитуда движений. Сложности в акробатике	Аэробная выносливость, кардио-нагрузки. Упражнения на повышение мобильности суставов и легкость шага

Учащиеся, имеющие опыт профессиональных занятий спортом (особенно единоборствами или тяжелой атлетикой), зачастую демонстрируют отличную физическую форму. Впрочем, как справедливо отмечает О.Д. Лебедеванская, это может стать препятствием: укоренившиеся двигательные стереотипы формируют так называемый «мышечный панцирь» [5]. Физическое проявление заблокированного переживания или строгой спортивной дисциплины превращается в телесную защиту, которая препятствует свободной циркуляции эмоционального импульса. У таких студентов наблюдается жесткая фиксация корпуса и сниженная способность к импровизационному, рецептивно-интраперсональному движению.

Хореографический опыт, с одной стороны, дает прекрасную осанку и чувство ритма, но с другой – формирует балетную эстетизацию жеста, которая в драматическом театре нередко выглядит искусственно, неорганично. Задача педагога в данном случае заключается в «раскодировании» тела, возвращении ему природной, бытовой естественности, которая затем будет переработана в сценическую выразительность. Для обучающихся без опыта ключевой проблемой предстает элементарная раскоординация и отсутствие нейромышечной связи. Индивидуальный тренинг для них должен строиться на базовых растягивающих, вытягивающих, вращательных упражнениях, направленных на развитие чувства пространства.

В поиске адекватных методов преодоления описанных выше барьеров современная театральная педагогика опирается на синтетические подходы. Выдающимся примером служит методика А.Б. Дрознина, которая строится на гармоничном единении элементов психотехники К.С. Станиславского и биомеханики В.Э. Мейерхольда (русский и советский театральный режиссёр, актёр и педагог; теоретик и практик гротеска, автор программы «Театральный Октябрь» и создатель актёрской системы) [8]. Дрознин исходит из того, что тело должно четко, непосредственно, очень быстро передавать тончайшие внутренние ощущения. А парные упражнения применяются с целью укрепления и обоснования взаимодействия с партне-

ром. Эмоция (как внутренняя форма движения) перерастает в действие, рождая органичное пластическое искусство [1, 4, 9].

Применение дифференцированного подхода не только улучшает метрические показатели, но и содействует формированию сознательного управления движениями тела, снятию психологических зажимов, развитию воображения. В таблице 2 представлено сопоставление парадигм.

Таблица 2

Сравнительный анализ традиционной и индивидуализированной моделей обучения сценическому движению (составлено на основе [2, 3, 6, 7, 10]).

Table 2

Comparative analysis of traditional and individualized models of stage movement training (compiled based on [2, 3, 6, 7, 10]).

Критерий	Традиционная (нормативная) схема	Индивидуализированный подход
Целеполагание	Достижение эталонного, унифицированного качества выполнения пластического элемента (кувырок, прыжок, выпад)	Трансформация телесно-чувственного опыта в сценическое действие – с учетом природных ограничений
Отношение к двигательному опыту	Опыт игнорируется; применяется единая система подготовки для всей учебной группы	Анализируется (спортивный, танцевальный, нулевой) для подбора корректирующих или раскрепощающих упражнений
Система оценки	Количественная и нормативная (скорость, амплитуда, формальная правильность)	Динамическая (оценивание индивидуального прогресса, степени мышечной свободы)
Организационная форма	Фронтальная работа со всем потоком или крупной группой (15-20 человек)	Мелкогрупповая (4-10 человек) с возможностью вычленения индивидуальных проблем каждого учащегося
Методологическая основа	Механическое освоение акробатических и фехтовальных приемов как набора технических трюков	Синтез психотехники и биомеханики, где движение обусловлено внутренним эмоциональным импульсом

На основе проведенного анализа видится уместным сформулировать ряд авторских рекомендаций по оптимизации преподавания дисциплины «Сценическое движение». Их новизна состоит в интеграции соматотипирования и кинезиологического анамнеза в театральную педагогику, что помогает решить проблему травматизма и профессионального выгорания на ранних этапах обучения.

Во-первых, рекомендуется внедрить процедуру «пластического аудита» на первых учебных неделях. Педагогу совместно со специалистом-медиком следует проводить оценку как соматотипа, так и состояния опорно-двигательной системы студента (наличие асимметрий, искривлений позвоночника, тугоподвижности суставов). Данная диагностика обоснована необходимостью предотвращения физических травм, поскольку нормальный позвоночник и здоровая суставно-связочная система являются «фундаментом» для несения дальнейших сценических нагрузок.

Во-вторых, следует применять модульную систему индивидуальных тренировок. Вместо единой разминки группа разделяется на микро-подгруппы. Студенты со спортивным прошлым выполняют упражнения на развитие рецептивно-интраперсонального движения и расслабление (методики Фельденкрайза или техники «аутентичного движения»). А обучающиеся с астенической конституцией и дефицитом мышечной массы проходят модуль силовой стабилизации и развития баланса. В итоге устраняется проблема дисбаланса внутри одной учебной группы; выравнивается общий психофизический потенциал коллектива.

В-третьих, необходимо задействовать методы педагогической герменевтики в преподавании пластики. Педагогу нужно обсуждать со студентами их субъективные телесные ощущения при выполнении сценических падений или ударов, помогая им вербализовать свой мышечный опыт. Это положительным образом скажется на скорости преодоления «мышечного панциря» и развитии сознательного контроля над собственным телом, что весьма значимо для будущего самостоятельного выстраивания пластической партитуры роли.

Выводы

Индивидуализация обучения по дисциплине «Сценическое движение» представляет собой не стандартную «дань» современным образовательным трендам, а насущную потребность, которая продиктована самой природой актерского искусства. В ходе анализа было обосновано, что морфофункциональный статус (тип телосложения) и накопленный двигательный опыт выступают в качестве мощных детерминант, определяющих стартовые возможности студента и векторы его последующего развития. Игнорирование этих факторов в угоду усредненным нормативам приводит к нивелированию творческой индивидуальности, закреплению мышечных зажимов, снижению общей эффективности образовательного процесса.

Рассмотренный в статье комплексный подход, который опирается на дифференциацию педагогических стратегий в зависимости от соматотипа обучающихся (астенический, нормостенический, гиперстенический) и специфики их психомоторного анамнеза, обладает высокой значимостью. Сформулированные авторские рекомендации могут быть непосредственно внедрены в практику работы профильных кафедр театральных и педагогических высших учебных заведений. Внедрение процедуры «пластического аудита» и модульного тренинга поможет преподавателям более точно конструировать образовательные траектории, смягчая риски травматизма, ускоряя процесс психофизического раскрепощения студентов.

В перспективе дальнейших изысканий видится уместным изучение влияния индивидуальных пластических методик на успешность освоения смежных дисциплин – «Сценическая речь», «Мастерство актера» и т.д. Это позволит сформировать целостную, научно обоснованную модель современного театрально-педагогического образования.

Список источников

1. Ганыш Н.П., Ершова О.В. Сценическая речь, сценическое движение и пластика – компоненты профессионального мастерства и коммуникаций современного педагога // Среднее профессиональное образование. 2022. № 1 (317). С. 17 – 20.
2. Генова Н.М., Подкорытов Г.В. Актуализация методик учебной программы дисциплины «сценическое движение» как фактор управления образовательным процессом // The Scientific Heritage. 2021. № 72-4 (72). С. 10 – 11.
3. Костренкова Е.В. Сопровождение реализации современных технологий в работе педагога по сценическому движению // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2024. № 1 (35). С. 29 – 31.
4. Круглова А.Г. Сценическое движение в структуре профессиональной физической подготовки актера // Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / ФГБОУ ВПО «Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)». Москва: 2006. 118 с.
5. Лебедянская О.Д. Проблемы преодоления телесных зажимов в практике пластического обучения и воспитания студента-актера // Гуманитарные и социальные инновации: новые горизонты исследований: материалы международной научно-практической конференции. Москва: 2025. С. 181 – 186.
6. Новик В.С. Методика подводящих упражнений к освоению раздела «сценический бой» учебной дисциплины «Основы сценического движения» // Методические рекомендации по освоению образовательной программы высшего образования специальности 52.05.01 «Актерское искусство» (Специализации «Артист драматического театра и кино», «Артист театра кукол»): сборник статей. Ярославль: 2020. С. 66 – 77.
7. Осипова Н.С. Способы взаимодействия дисциплин «Сценическая речь» и «Сценическое движение» // Вестник Новосибирского государственного театрального института. 2019. № 8. С. 83 – 89.
8. Скоробогатова Е.Б. Метод биомеханики В.Э. Мейерхольда в системе освоения дисциплин пластического цикла // Тенденции развития театральной педагогики в контексте современного гуманитарного образования: материалы межвузовской научно-практической конференции кафедры режиссуры и мастерства актера. Санкт-Петербург: 2025. С. 53 – 65.
9. Сыдыкова Р.Ш., Ибраева А.У., Ботакараев А.Т. Формирование пластической культуры начинающего актера на дисциплине «Сценическое движение» // Глобальный научный потенциал. 2021. № 6 (123). С. 141 – 144.
10. Шевкунов А.Н. Методика подготовки сценического боя // Современное педагогическое образование. 2025. № 1. С. 109 – 114.

References

1. Ganysh N.P., Ershova O.V. Stage speech, stage movement, and plasticity – components of professional skill and communications of a modern teacher. Secondary vocational education. 2022. No. 1 (317). P. 17 – 20.
2. Genova N.M., Podkorytov G.V. Updating the methods of the curriculum of the discipline "stage movement" as a factor in managing the educational process. The Scientific Heritage. 2021. No. 72-4 (72). P. 10 – 11.
3. Kostrenkova E.V. Supporting the implementation of modern technologies in the work of a teacher of stage movement. Regional education of the 21st century: problems and prospects. 2024. No. 1 (35). P. 29 – 31.
4. Kruglova A.G. Stage Movement in the Structure of Professional Physical Training of an Actor. Dissertation for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "Russian State University of Physical Education, Sports, Youth and Tourism (GTSOLIFK)". Moscow: 2006. 118 p.
5. Lebedyanskaya, O.D. Problems of Overcoming Physical Tensions in the Practice of Plastic Training and Education of Student Actors. Humanitarian and Social Innovations: New Horizons of Research: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Moscow: 2025. P. 181 – 186.
6. Novik, V.S. Methodology of preparatory exercises for mastering the "stage combat" section of the "Fundamentals of stage movement" discipline. Methodological recommendations for mastering the educational program of higher education in specialty 52.05.01 "Acting" (Specializations "Drama theater and film actor", "Puppet theater actor"): a collection of articles. Yaroslavl: 2020. P. 66 – 77.
7. Osipova N.S. Methods of interaction between the disciplines "Stage speech" and "Stage movement". Bulletin of the Novosibirsk State Theater Institute. 2019. No. 8. P. 83 – 89.
8. Skorobogatova E.B. Method of biomechanics of V.E. Meyerhold in the system of mastering the disciplines of the plastic cycle. Trends in the development of theater pedagogy in the context of modern humanitarian education: materials of the interuniversity scientific and practical conference of the department of directing and acting skills. St. Petersburg: 2025. P. 53 – 65.
9. Sydykova R.Sh., Ibraeva A.U., Botakaraev A.T. Formation of plastic culture of a novice actor in the discipline "Stage movement". Global scientific potential. 2021. No. 6 (123). P. 141 – 144.
10. Shevkunov A.N. Methods of preparing for stage combat. Modern pedagogical education. 2025. No. 1. P. 109 – 114.

Информация об авторах

Мицуро А.В., Воронежский Государственный Институт Искусств (ВГИИ)

© Мицуро А.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / *Original article*

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

УДК 78.4

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-245-250

Специфика обучения технике пения артистов китайской оперы в музыкальных вузах КНР: цели, содержание и методы подготовки

¹ Ли Модя,

¹ Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена

Аннотация: научная статья посвящена анализу специфики подготовки исполнителей традиционной китайской оперы в условиях университетского музыкального образования КНР, где исторически сложившаяся система непосредственного ученичества (бань-шэн) вступает в глубокое противоречие со стандартизированными форматами поточного обучения, формализованной оценкой и письменной фиксацией знаний. Рассматривается процесс институционализации традиционных исполнительских практик, начавшийся в 1950-е годы и существенно ускорившийся после реформ 1978–1985 годов, в результате которого китайские музыкальные вузы оказались встроенными одновременно в две системы координат – государственных образовательных стандартов европейского типа и требований профессионального сообщества, ориентированного на аутентичность и стилевую корректность. Подчеркивается нераздельное единство вокальной техники с пластикой, ритуальной жестикуляцией и принципами ролевых амплуа (шэн, дань, цзин, чоу), что принципиально осложняет изолированный технический тренинг. Выявляется эволюция образовательных установок от охранительной консервации традиций к полицентричной модели, включающей профессионализацию, исследовательскую интерпретацию, инновационную адаптацию и международное продвижение жанра. Классифицируются три основные методические модели – квазитрадиционная, гибридная и академизированная, – различающиеся соотношением индивидуального и группового обучения, ролью нотации, подходами к освоению дыхательных практик, основанных на категории «ци», а также степенью интеграции вокального и пластического компонентов, особенно выраженной в подготовке исполнителей кунъюй. Отдельное внимание уделяется концептуальной несовместимости европейской и традиционной терминологии, структурному конфликту между мастерами-практиками и дипломированными педагогами, а также хронической незавершенности образовательного синтеза, сохраняющего дефицит механизмов передачи имплицитного телесно-кинестетического знания. Представленный анализ позволяет установить основное содержание исследования и оценить его релевантность для специалистов в области педагогики искусства и культурной антропологии.

Ключевые слова: традиционная китайская опера, вокальная техника, бань-шэн, методические модели, имплицитное знание

Для цитирования: Ли Модя. Специфика обучения технике пения артистов китайской оперы в музыкальных вузах КНР: цели, содержание и методы подготовки // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 245 – 250. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-245-250

Поступила в редакцию: 18 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 18 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

The specificity of teaching singing technique to Chinese opera artists in music universities of the PRC: goals, content and methods of preparation

¹ Li Modi,

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia

Abstract: the scholarly article is devoted to an analysis of the specifics of training performers of traditional Chinese opera within the context of university-level music education in the PRC, where the historically established system of direct apprenticeship (*ban-sheng*) enters into profound contradiction with standardized formats of mass instruction, formalized assessment, and written documentation of knowledge. The process of institutionalization of traditional performing practices, which began in the 1950s and accelerated significantly after the reforms of 1978–1985, is examined. As a result, Chinese music universities became embedded simultaneously in two frames of reference – state educational standards of the European type and the requirements of the professional community oriented toward authenticity and stylistic correctness. The inseparable unity of vocal technique with plastique, ritual gesture, and the principles of role types (*sheng*, *dan*, *jing*, *chou*) is emphasized, which fundamentally complicates isolated technical training. The evolution of educational attitudes is traced from protective conservation of traditions to a polycentric model that includes professionalization, scholarly interpretation, innovative adaptation, and international promotion of the genre. Three main methodological models are classified – quasi-traditional, hybrid, and academized – which differ in the balance between individual and group instruction, the role of notation, approaches to mastering breathing practices based on the category of “*qi*,” and the degree of integration of vocal and physical components, particularly evident in the training of *kunqu* performers. Special attention is given to the conceptual incompatibility of European and traditional terminology, the structural conflict between master-practitioners and certified pedagogues, and the chronic incompleteness of educational synthesis, which continues to exhibit a deficit of mechanisms for transmitting implicit bodily-kinesthetic knowledge. The presented analysis makes it possible to determine the main content of the study and to assess its relevance for specialists in the fields of art pedagogy and cultural anthropology.

Keywords: traditional Chinese opera, vocal technique, *ban-sheng*, methodological models, implicit knowledge

For citation: Li Modi. The specificity of teaching singing technique to Chinese opera artists in music universities of the PRC: goals, content and methods of preparation. *Pedagogical Education*. 2026. 7 (6). P. 245 – 250. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-245-250

The article was submitted: February 18, 2026; Approved after reviewing: March 18, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Профессиональная подготовка исполнителей традиционного музыкально-театрального искусства в условиях университетского образования – проблема, систематически воспроизводящаяся в педагогике искусства на протяжении второй половины XX – начала XXI века. Китайская опера (при всей условности этого обобщающего термина, под которым объединяется свыше трёхсот региональных жанровых разновидностей) в этом отношении образует случай исключительной методологической сложности: исторически сложившийся механизм передачи исполнительского мастерства через непосредственное ученичество у мастера – *бань-шэн* систему – глубоко несовместим с форматами поточного аудиторного обучения, стандартизированной оценки и письменной фиксации знания. Перевод традиционных практик в вузовскую среду, предпринятый в КНР начиная с 1950-х гг. и резко интенсифицировавшийся после реформ 1978–1985 гг. [7], не устранил это противоречие, но существенно его переструктурировал.

В специализированной литературе отсутствует консенсус относительно того, в какой мере институциональное образование способно обеспечить полноценное воспроизводство исполнительских традиций. Ряд исследователей – в частности, представители шанхайской педагогической школы – настаивают на принципиальной совместимости академической методики и традиционного обучения при условии грамотного проектирования учебных программ [3]. Позиция оппонентов, опирающихся преимущественно на полевые исследования в региональных консерваториях, представляется не менее обоснованной: передача имплицитного телесно-кинестетического знания, составляющего сердцевину вокальной техники *цзинцзюй*, по всей видимости, принципиально резистентна к вербализации и кодификации, без которых невозможен стандартизированный

учебный процесс [9]. Разрыв между этими позициями определяет основную дискуссионную ось в современной педагогике традиционного театра КНР.

Дополнительную остроту проблематике придаёт то обстоятельство, что китайские музыкальные вузы функционируют одновременно в двух системах координат: государственных стандартов подготовки специалистов в области исполнительских искусств, ориентированных на европейскую образовательную модель, и требований профессионального сообщества, по-прежнему апеллирующего к критериям подлинности и стиливой корректности, выработанным внутри традиции [2]. Попытки синтеза этих требований нередко порождают эклектичные методические решения, научная состоятельность которых нуждается в дополнительной верификации.

Материалы и методы исследований

В качестве методологической основы использован комплекс общенаучных и специальных исследовательских приёмов: сравнительный анализ учебных программ и методических пособий китайских музыкальных вузов (Центральная академия драмы, Шанхайская театральная академия, Пекинский университет исполнительских искусств), систематизация вторичных эмпирических материалов, содержащихся в рецензируемых изданиях КНР и международных журналах по педагогике искусства, классификация педагогических подходов по критериям источниковой базы, целевых установок и дидактических принципов. Привлечены нормативные документы Министерства образования КНР, регулирующие структуру образовательных программ по традиционным исполнительским искусствам, а также описания учебных планов, опубликованные самими образовательными учреждениями в открытом доступе.

Контент-анализ применялся для выявления терминологических сдвигов и концептуальных расхождений в описании вокальной техники в текстах разных периодов (1960-е гг. – 2020-е гг.); метод аналогий использовался при сопоставлении китайской педагогической ситуации с аналогичными процессами в индийской и японской традиционно-театральной педагогике. Структурно-функциональный подход применялся для анализа организационных моделей обучения. Источниковая база включает монографии, диссертационные исследования, методические руководства и публикации в профильных изданиях: всего систематизировано свыше 60 текстов на китайском, английском и русском языках; при этом часть материала недоступна в оцифрованном виде, что составляет объективное ограничение данной работы.

Результаты и обсуждения

Вокальная техника в традиционном китайском музыкальном театре не образует автономной дидактической единицы в том смысле, в каком этот термин употребляется в европейской системе певческого образования. Звукоизвлечение, орнаментация, речитативные формулы, особенности дыхания и резонирования – всё это существует в нераздельном единстве с пластикой, ритуальной жестикულიцией и принципами ролевых амплуа (шэн, дань, цзин, чоу), что принципиально осложняет любые попытки изолированного технического тренинга [5]. Именно это обстоятельство обуславливает специфику постановки образовательных целей в китайских музыкальных вузах – специфику, плохо поддающуюся унификации.

Если рассматривать целевые установки обучения в диахроническом срезе, прослеживается устойчивая тенденция к их постепенной реструктуризации. В программах 1950–1970-х гг. доминировала так называемая охранительная цель: консервация исполнительских традиций в условиях их угрозы со стороны идеологических кампаний. Документы 1980–1990-х гг. смещают акцент в сторону профессионализации и тиражируемости результата – подготовки исполнителей, способных функционировать в условиях государственных театральных трупп с фиксированным репертуаром [4]. Программы 2000-х – 2020-х гг. демонстрируют более сложную конфигурацию: к профессионально-исполнительской цели добавляется исследовательская (студент как хранитель и интерпретатор традиции), инновационная (адаптация техники к новым форматам) и международная (экспортный потенциал жанра). По всей видимости, эта полицентричность целей детерминирует хроническую перегруженность учебных планов и конкурирующие требования к выпускникам.

Содержание обучения вокальной технике варьируется в зависимости от жанровой специализации учебного заведения, однако ряд структурных компонентов воспроизводится стабильно. Прежде всего, это:

- освоение базового звукового идеала жанра через имитацию эталонных записей и непосредственную демонстрацию педагога (метод, унаследованный от традиционного ученичества и лишь частично формализованный в учебных планах);
- работа с системой пи-хуан – основными мелодическими паттернами цзинцзюй, каждый из которых требует специфических резонансных и артикуляционных настроек гортани;
- изучение фонетических особенностей пекинского диалекта как звуковой основы классического

жанра в противопоставлении с диалектными фонетическими системами региональных форм – куньцзюй, юэцзюй, чуаньцзюй;

- техника фальцетного регистра (особенно значимая для исполнителей амплуа дань, традиционно воспроизводившегося мужчинами-актёрами вплоть до XX в.);
- ритмические паттерны бань-янь в их взаимодействии с вокальной фразировкой.

Указанный перечень, будучи воспроизведён через призму академического курикулума, претерпевает закономерную деформацию: то, что в традиционной практике усваивалось посредством многолетней имитации, принудительно разбивается на дискретные учебные модули с фиксированными сроками освоения. Что может косвенно свидетельствовать об известной искусственности такого дробления – в частности, освоение техники фальцетного перехода, требующее, по данным ряда педагогов Центральной академии драмы, от трёх до пяти лет при индивидуальном обучении, в университетских программах нередко отводится на один-два семестра [1].

Методические подходы к обучению в китайских вузах поддаются классификации по нескольким основаниям. По соотношению индивидуального и группового форматов выделяются три модели. Первая – квазитрадиционная, сохраняющая структуру индивидуального наставничества внутри вузовской среды: педагог ведёт ограниченное число студентов (как правило, не более четырёх–шести), воспроизводя логику мастерской передачи, хотя и в урезанном временном режиме. Вторая – гибридная, при которой индивидуальные занятия сочетаются с групповыми теоретическими курсами по истории и теории жанра, акустике певческого голоса, нотации. Третья – академизированная, фактически перенимающая европейскую консерваторскую логику с групповыми вокальными классами, сольфеджио и регулярными публичными экзаменами. Распределение этих моделей по вузам неоднородно и, судя по имеющимся данным, определяется скорее институциональной историей конкретного учебного заведения, чем методологической рефлексией [6].

По отношению к нотной фиксации вокального материала также обнаруживается дивергенция позиций. В ряде вузов нотация (как традиционная – гунчэпу, так и европейская) выполняет вспомогательную роль: студент видит запись как ориентир, но не как предписание, поскольку микротональные флуктуации, аффективные орнаменты и специфические для конкретного исполнительского стиля (派, пай) отклонения принципиально не фиксируются никакой нотационной системой. Противоположная позиция, активно пропагандируемая в некоторых академических изданиях, настаивает на создании детализированных нотных расшифровок эталонных исполнений как инструмента трансляции традиции – позиция, которая представляется дискуссионной с точки зрения самих носителей традиции, поскольку подменяет живое исполнительское знание его графическим суррогатом [8].

Отдельную методическую проблему составляет обучение дыханию. В европейской академической вокальной педагогике существует устойчивая система терминов и телесных ориентиров – диафрагматическое дыхание, опора, купол, грудное и смешанное дыхание. В китайской традиционной педагогике эквивалентный терминологический аппарат значительно менее унифицирован: понятие «ци» (气), охватывающее одновременно дыхание, энергию и исполнительское намерение, функционирует как интегральная категория, не допускающая прямого перевода в операциональные термины методики. Попытки наложить европейскую систему описания дыхательной техники на традиционные практики ведут к своеобразной концептуальной гибридации, внутренняя согласованность которой вызывает сомнения. Выявленная дисперсия в терминологических системах, вероятно, детерминирована не только лингвистическими различиями, но и принципиально иной онтологией тела, лежащей в основе традиционной китайской исполнительской культуры.

Сравнение методических подходов в цзинцзюй-ориентированных программах с подготовкой исполнителей куньцзюй обнаруживает принципиальное различие в соотношении вокального и пластического компонентов обучения. Если в цзинцзюй программы тяготеют к относительной автономизации вокальной техники (хотя и признают её условность), то в куньцзюй – жанре, признанном ЮНЕСКО в 2001 г. шедевром устного нематериального наследия и потому попавшем под особое охранительное внимание, – разрыв между пением и движением трактуется как педагогически недопустимый [10]. Это ведёт к тому, что в куньцзюй-программах учебное время перераспределяется в пользу комплексных занятий, где вокальная работа неотделима от работы с пластикой рукавов, веера, ног – что резко снижает «производительность» вокального обучения в измеримых академических показателях.

Не менее значимым проблемным узлом остаётся вопрос педагогических кадров. Преподаватели вокального мастерства в китайских театральных и музыкальных вузах разделяются на две функционально несхожие категории: мастера-практики, вышедшие из профессиональных трупп и нередко не имеющие академи-

ческих степеней, и дипломированные специалисты в области педагогики искусства, прошедшие полный вузовский цикл. Эти две категории, как правило, репрезентируют различные, порой конкурирующие методические подходы; их совместная работа в рамках одной программы нередко порождает методологические противоречия, которые студент вынужден разрешать самостоятельно. Обращает на себя внимание тот факт, что в ряде программ эта конкуренция не рефлексирована ни в учебных планах, ни в методических материалах – она существует как имплицитное структурное напряжение.

Пути преодоления зафиксированных методических дисфункций в научной литературе очерчиваются по нескольким направлениям: разработка межжанровых компаративных методических платформ, допускающих горизонтальное взаимодействие педагогов различных традиций; создание цифровых архивов эталонных исполнений с многоуровневой аннотацией, включая кинематографическую запись и аудиоспектральный анализ; реструктуризация учебных планов с отказом от жёсткой семестровой сегментации в пользу модульной архитектуры с плавающими временными рамками. Последнее предложение, при всей его методической привлекательности, наталкивается на институциональные ограничения: государственные стандарты Министерства образования КНР предписывают единообразную структуру учебных циклов для всех направлений подготовки, не предусматривая исключений для традиционных исполнительских дисциплин.

Выводы

Анализ целей, содержания и методов подготовки исполнителей традиционной китайской оперы в вузовской среде позволяет констатировать структурную незавершённость того образовательного синтеза, к которому система стремится на протяжении последних семи десятилетий. Академическая институционализация обеспечила воспроизводство внешних форм традиции – репертуара, нотных сводов, терминологических словарей – при хроническом дефиците механизмов передачи имплицитного исполнительского знания, которое в условиях традиционного ученичества транслировалось через годы телесного соприсутствия с мастером. Этот дефицит не компенсируется ни увеличением числа индивидуальных занятий, ни расширением методической базы – он обусловлен самой природой того знания, которое подлежит трансмиссии.

Среди конкретных результатов настоящего исследования следует выделить следующие: установлена трёхуровневая типология методических моделей (квазитрадиционная, гибридная, академизированная) с их неравномерным распределением по образовательным учреждениям КНР; зафиксированы точки концептуальной несовместимости между традиционными и европейскими системами описания вокальной техники (прежде всего в области дыхательной педагогики и нотационных практик); выявлен структурный конфликт между двумя категориями педагогических кадров, не артикулируемый на уровне учебных программ.

Среди нерешённых лакун – отсутствие надёжных эмпирических данных о долгосрочной эффективности различных методических моделей, измеренной в профессиональных исполнительских результатах выпускников; неизученность региональной специфики методических подходов за пределами ведущих столичных учебных заведений; недостаточность сравнительных исследований, сопоставляющих китайский опыт с педагогикой традиционного театра в японских и индийских образовательных институтах. Эти лакуны определяют направления дальнейших разысканий, методологическая продуктивность которых представляется несомненной.

Список источников

1. Янь Кэ. Китайские художественные песни с фортепианным сопровождением: методика преподавания в художественных вузах // Вестник педагогических наук. 2025. № 8. С. 89 – 93.
2. Чэнь Пу. Формы и содержание музыкально-исполнительской деятельности обучающихся в центрах оперного пения КНР // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 8-1. С. 258 – 264.
3. Цуй Г. Анализ системы подготовки артистов китайской оперы и народного искусства // Современное педагогическое образование. 2025. № 6. С. 148 – 152.
4. Лой И. В. Преподавание резонансного пения китайским студентам в высшей школе // Вестник Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Серия 3. Филология. Педагогика. Психология. 2023. Т. 13. № 3. С. 122 – 130.
5. Жэнь Л. Функциональная роль музейного образования в системе художественного обучения // Вопросы природопользования. 2025. Т. 4. № 5. С. 140 – 145.
6. Qiuyue Ch. The specific development of piano technique at secondary educational institutions of China and Russia: comparative analysis // Laplage em Revista. 2021. Т. 7. № 3В. С. 692 – 700.
7. Сун Ц. Методический потенциал использования этюдов в фортепианном классе китайских музыкальных школ // Научное мнение. 2022. № 10. С. 91 – 96.

8. Се Ц., Чжан Х., Чжу Я. Актуальные направления совершенствования фортепианного и полиинструментального обучения студентов китайских вузов // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. № 2. С. 238 – 253.

9. Сун Ч. Теоретические основы фортепианного аккомпанемента в китайских музыкальных колледжах: анализ учебных планов и методик преподавания // Человек. Социум. Общество. 2025. № 10. С. 26 – 31.

10. Юе Ц. Методы освоения комплексного анализа музыкальных произведений студентами-бакалаврами из Китайской Народной Республики в классе фортепиано // Научное мнение. 2022. № 7-8. С. 159 – 166.

References

1. Yan Ke. Chinese Art Songs with Piano Accompaniment: Teaching Methods in Art Universities. Bulletin of Pedagogical Sciences. 2025. No. 8. P. 89 – 93.

2. Chen Pu. Forms and Content of Musical Performing Activities of Students in Opera Singing Centers of the PRC. Education Management: Theory and Practice. 2025. No. 8-1. P. 258 – 264.

3. Cui G. Analysis of the System of Training Chinese Opera and Folk Art Artists. Modern Pedagogical Education. 2025. No. 6. P. 148 – 152.

4. Loy I.V. Teaching Resonant Singing to Chinese Students in Higher Education. Bulletin of the Yanka Kupala State University of Grodno. Series 3. Philology. Pedagogy. Psychology. 2023. Vol. 13. No. 3. P. 122 – 130.

5. Ren L. The Functional Role of Museum Education in the System of Artistic Education. Issues of Nature Management. 2025. Vol. 4. No. 5. P. 140 – 145.

6. Qiuyue Ch. The Specific Development of Piano Technique at Secondary Educational Institutions of China and Russia: Comparative Analysis. Laplage em Revista. 2021. Vol. 7. No. 3B. P. 692 – 700.

7. Song Ts. Methodological Potential of Using Etudes in the Piano Class of Chinese Music Schools. Scientific Opinion. 2022. No. 10. P. 91 – 96.

8. Xie Q., Zhang H., Zhu Ya. Current Directions for Improving Piano and Polyinstrumental Teaching of Students at Chinese Universities. Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. No. 2. P. 238 – 253.

9. Song C. Theoretical Foundations of Piano Accompaniment in Chinese Music Colleges: An Analysis of Curricula and Teaching Methods. Man. Society. Obshchestvo. 2025. No. 10. P. 26 – 31.

10. Yue Q. Methods for Mastering Complex Analysis of Musical Works by Bachelor's Students from the People's Republic of China in Piano Class. Scientific Opinion. 2022. No. 7-8. P. 159 – 166.

Информация об авторах

Ли Модя, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена,
582305917@qq.com

© Ли Модя, 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / *Original article*

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (педагогические науки)

УДК 378.016:[811.161.1'243:82]

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-251-258

Эмодзи как средство визуализации в обучении китайских студентов профессиональному языку (на материале дисциплины «Транспортная логистика»)

¹ Николенко О.В.,

¹ Стужук Д.Н.,

¹ Лебедева К.А.,

¹ Донской государственный технический университет

Аннотация: в статье описываются методические возможности мультимодальных текстов, включающих в свой состав эмодзи: уделяется внимание взаимосвязи эмодзи и иероглифического письма, имеющего знаковую природу; исследуется влияние визуализации на развитие образного мышления студента-иностранца за счет акцентирования не лингвистического, а бытового знака. Выдвигается положение о том, что внедрение эмодзи в процесс обучения синофонов профессиональному русскому языку не только облегчает восприятие аудиально-визуального текста, но и развивает у иностранцев навыки интерпретации прагматического, скрытого за внешней формой содержания. Информация, предъявляемая в нестандартном виде, вызывает гораздо больший академический интерес, чем классическая подача материала: у инофона снижается уровень страха потерять лицо из-за неправильного ответа и повышается мотивация к изучению русского языка, в том числе и для академических целей. Эмодзи создают контекст игры, где каждый ее участник отработывает профессиональные роли, возможные в реальности. Авторы приходят к выводу, что нестандартно построенный мультимодальный, актуализирующий языковые и неязыковые коды эмодзи-текст запускает когнитивные механизмы, ответственные за долгосрочную память; исключает шаблонное мышление, расширяет границы познания и снимает языковые барьеры, затрудняющие речепродуцирование на неродном языке.

Ключевые слова: эмодзи, методика преподавания русского языка как иностранного, мультимодальный текст

Для цитирования: Николенко О.В., Стужук Д.Н., Лебедева К.А. Эмодзи как средство визуализации в обучении китайских студентов профессиональному языку (на материале дисциплины «Транспортная логистика») // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 251 – 258. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-251-258

Поступила в редакцию: 18 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 19 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

Emoji as a visualization tool in teaching Chinese student's professional language (based on the discipline "Transport Logistics")

¹ Nikolenko O.V.,

¹ Stuzhuk D.N.,

¹ Lebedeva K.A.,

¹ Don State Technical University

Abstract: the article describes the methodological potential of multimodal texts that include emoji. It focuses on the relationship between emoji and hieroglyphic writing, which has a symbolic nature. It examines the influence of visualization on the development of foreign student figurative thinking by emphasizing everyday symbols rather than linguistic ones. It is proposed that introducing emoji into the process of teaching professional Russian to Sinophones not only facilitates their perception of audio-visual text but also develops their skills in interpreting the pragmatic content hidden behind the external form. Information presented in a non-standard format generates much greater academic interest than a classic presentation: foreign students are less afraid of losing face due to an incorrect answer and are more motivated to study Russian, including for academic purposes. Emoji create a playful context in which each participant practices professional roles that are possible in real life. The authors conclude that the innovative, multimodal emoji text, which actualizes linguistic and non-linguistic codes, activates cognitive mechanisms responsible for long-term memory; eliminates formulaic thinking, expands the boundaries of cognition, and removes language barriers that hinder speech production in a foreign language.

Keywords: emoji, Russian as a foreign language teaching methods, multimodal text

For citation: Nikolenko O.V., Stuzhuk D.N., Lebedeva K.A. Emoji as a visualization tool in teaching Chinese student's professional language (based on the discipline "Transport Logistics"). Pedagogical Education. 2026. 7 (6). P. 251 – 258. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-251-258

The article was submitted: February 18, 2026; Approved after reviewing: March 19, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Для любого преподавателя, работающего с иностранным контингентом, неоспоримым является тот факт, что для инофона, изучающего русский язык с целью овладения специальностью, лингвистическая база признается главным условием, определяющим качество обучения. Поэтому всякое методическое действие словесника-наставника преследует одну из первостепенных целей – выработать у реципиента общепрофессиональную компетенцию ОПК-3, позволяющую ему «выделять, систематизировать и интерпретировать содержательно значимые эмпирические данные из потоков информации, а также смысловые конструкции в оригинальных текстах и источниках по профилю деятельности» (Приказ Министерства образования и науки РФ от 15 июня 2017 г. № 555).

Правильная интерпретация смысловых конструкций в оригинальных текстах предполагает владение прагматической компетенцией – комплексом знаний и умений, связанных с пониманием прагматического значения в соответствии с внешними компонентами речедействия. В иноязычном общении это предполагает развитие способностей средствами неродного языка решать профессиональные задачи, выдвигаемые средой. Для иностранного студента такой средой является академическая, в рамках которой происходит усвоение научных знаний – значительных объемов информации, способных в будущем обеспечить успешное профессиональное позиционирование выпускника вуза.

В этой связи для современной методики преподавания русского языка как иностранного является актуальным поиск приемов, способствующих пониманию и усвоению инофонами ключевых смыслов научного высказывания на русском языке, нейтрализации в их речи логических, грамматических, фонетических и иных ошибок в процессе подготовки к профессиональной и бытовой коммуникации.

Объект исследования – эмодзи-конструкции.

Предмет исследования – тесты с использованием эмодзи при обучении научному стилю речи китайских студентов.

Цель исследования – анализ и замер методического потенциала письменных, включающих эмодзи синтаксисом академического жанра; выявление моделей, с помощью которых иностранными реципиентами осу-

оществляется максимально адекватное восприятие содержания научного материала по специальности на этапах смыслового прогнозирования, сличения вербального и невербального знаков, установления смысловых связей между этими знаками.

Авторы выдвигают гипотезу, что внедрение эмодзи в процесс обучения синофонов русскому научному стилю речи, а также восприятию и продуцированию научных текстов повышает его эффективность за счет снятия психологических барьеров в речепроизводстве.

Задачи исследования:

- 1) Проанализировать теоретические исследования о сущности и особенностях эмодзи как лингвокреативного средства применительно к обучению русскому научному стилю речи;
- 2) Выявить связи между формой высказывания, опирающегося на вербально и невербально (через эмодзи) представленный текст, и его смысловое кодирование, декодирование;
- 3) Определить уровень снятия эмоциональной нагрузки с китайского обучающегося за счет введения в текст, а также в его предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания эмодзи;
- 4) Разработать серию заданий с эмодзи для их практической реализации в китайской аудитории.

Материалы и методы исследований

Настоящая работа выполнена в рамках междисциплинарного подхода к изучению эмодзи как неязыкового знака, поэтому некоторые термины, привлекаемые в ней при методическом описании способов передачи научной информации посредством эмодзи и стимулирования с их помощью к речевому взаимодействию, коррелируются.

Проверка валидности выдвигаемой гипотезы осуществлялась следующими общенаучными методами: методом теоретического исследования при выявлении когнитивных особенностей китайских студентов и поиске действенных способов их обучения эффективной коммуникации на русском языке; эмпирическим методом при сравнении языковых и неязыковых знаков в их экспериментальном погружении. Среди частных научных методов, привлекаемых к настоящему исследованию, можно выделить коммуникативный метод, позволивший описать использование эмодзи в профессиональных реалиях; кейс-метод при создании проблемной ситуации и поиска методов ее разрешения; метод провокации, направленной на активизацию речепродуцирования через вызов эмоции несогласия и ее обоснование на изучаемом языке.

Систематизация эмпирических данных позволила применить метод моделирования при создании методического контента, а контрастивный метод – описать принципы восприятия мультимодальных текстов носителями китайского языка и их коммуникативное поведение в академической среде.

В качестве языкового материала были привлечены русскоязычные тексты читаемых в техническом вузе лекций по дисциплине «Транспортная логистика»; неязыковой материал (эмодзи) был взят из открытых интернет-источников: emojipedia.org (для унификации значений эмодзи и поиска конкретных символов), emojimix.com (при комбинировании эмодзи), emoji-tasks.com (при создании карточек).

Реализация методических приемов осуществлялась среди китайских студентов, получающих высшее профессиональное образование на Дорожно-транспортном факультете в Донском институте на базе Шаньдунского транспортного университета (ШТУ, Китай) и Донского государственного технического университета (ДГТУ, Россия) по программе ФГОС 3+ (три года в Китае, год – в России).

Результаты и обсуждения

В условиях углубленного русско-китайского образовательного сотрудничества, расширения практики программ двойных дипломов и академических обменов стратегии и тактики обучения китайских студентов русскому языку для овладения специальностью приобретают особую значимость в связи с рядом требующих решения этнолингвистических, когнитивных и психолингвистических задач [14]. Постановка этих проблем объясняется типологическим различием русского и китайского языков, исключительностью национальной образовательной традиции Китая и когнитивными особенностями его представителей при восприятии и обработке информации.

Иероглифическая природа китайского языка предполагает кодирование в физически воспринимаемом знаке (иероглифе) особого смысла [18]. Это формирует специфический тип обработки информации: при чтении или аудировании текста на русском языке носитель китайского языка не имеет возможности опереться на привычные для него визуальные маркеры прагматического значения, т.е. смысла. Такая особенность объясняет специфику китайской образовательной системы (традиционно она ориентирована на запоминание большого объема информации, а не развитие спонтанной коммуникации) и обуславливает следующее:

1. Привычку к работе с письменными текстами и визуально представленными правилами;

2. Развитие зрительной памяти через визуальные ассоциации;

3. Потребность в систематизации и структурировании материала посредством зрительных образов.

Кроме того, данные смежных с методикой преподавания русского языка как иностранного дисциплин (этнофизиологии, этнолингвистики, этнопедагогики, психолингвистики и др.) доказывают, что у представителей китайской культуры более активно вовлечено в когнитивные процессы правое полушарие мозга. Это объясняет образное мышление и хорошо развитую зрительную память синофонов, а для преподавателей-словесников служит стимулом к привлечению в процесс обучения китайцев жанровому многообразию русского языка визуального сопровождения [20, с. 242]. Оно создает виртуальную языковую среду через аутентичные визуальные материалы, моделирует коммуникативные ситуации без погружения в реальную языковую среду [11], обеспечивает систематизацию лексики без языка-посредника и формирует структурно-грамматические обобщения.

Наиболее привлекательным с методической точки зрения, считаем, является замена языковой единицы *эмодзи* – праязыковым информативным, материально выраженным коммуникативным дискурсивным знаком, используемым в процессе познания и общения в качестве представителя или заместителя предмета, или явления [7, с. 119]. В формальном плане *эмодзи* соотносятся с законченным изображением [8], успешно конкурирующим с языковыми знаками [2]; они наделены сюжетностью и могут служить валидной альтернативой слову [6, с. 770].

В интернет-коммуникации *эмодзи* представляют собой средство выражения эмоций относительно вербализованного явления, они экономят время при описании чувственного отношения к составляющим ситуативного текста [1, с. 29], а в педагогической практике выступают актуальным инструментом визуализации, закодированной в языковом знаке информации, т.е. инновационным ресурсом, превращающим застывший знак в активный мыслеобраз. Равно как и любая самостоятельная лексема, *эмодзи* наделены словарным и прагматическим значением, поскольку «выводят контекстуально подходящие значения в текст» [2, с. 399]. Они характеризуются цельнооформленностью и воспроизводимостью, поэтому могут рассматриваться как законченное в смысловом и информационном плане высказывание.

По наблюдению некоторых исследователей, «*эмодзи* провоцируют бессознательное повторение ассоциативных связей» [12, с. 295], что в рамках методики преподавания русского языка как иностранного позволяет рассматривать *эмодзи* как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции и способ устранения языкового барьера [4].

По замечанию современных исследователей-методистов, «учет особенностей визуального восприятия цифрового поколения и активное внедрение нейросетей для генерации учебных изображений позволяет повысить результативность обучения и сделать учебный процесс ближе к когнитивному профилю современных студентов» [9, с. 87]. Относительно китайских обучающихся, привыкших к безанализному заучиванию информации, это означает, что, глядя на ассоциативный неречевой знак-*эмодзи*, они лучше запоминают новые слова и активнее используют их в речевом взаимодействии [19, с. 294]. Внешнее оформление высказывания, относящегося к письменному или устному академическому жанру, с привлечением *эмодзи* в качестве визуализированного компонента минимизирует нераспознавание иностранцами смысла [10, с. 73], исключает неправильные интерпретационные процедуры в его декодировании, развивает навык парафразирования в соответствии с языковой нормой [17], замыслом коммуникативного и прагматического поведения.

Привлечение *эмодзи* к преподаванию русского научного стиля речи в аудитории синофонов предъявляет определенные требования к его процессу:

1. Соблюдение принципа «От простого к сложному»: (например, начинать с замены *эмодзи* существительных, затем глаголов и лишь на завершающем этапе переходить к целым высказываниям);

2. Учет коллективного декодирования *эмодзи* (использование вариантов «прочтения» *эмодзи*, предлагаемых студентами);

3. Персонализация визуализационного элемента [15] (создание логистического словаря *эмодзи* для личного пользования с целью усиления работы механизмов произвольного запоминания и легитимности визуально-образного способа мышления [16]);

4. Поощрении дискуссии (что повышает речевую активность без страха ошибиться).

Развитию у китайцев навыков правильного вычленения глубинного смысла в научном высказывании на русском языке и расширению возможностей использования визуализации в профессиональной коммуникации для акцентирования ключевой информации могут способствовать интерактивные таблицы, рисунки, пиктограммы и др., сгенерированные искусственным интеллектом и адаптированные преподавателем к запросам конкретной аудитории [13]. Такие задания, по мнению Е.В. Дзюба, не только значительно расши-

ряют круг компетенций (в том числе и ОПК-3), но и развивают аналитическое мышление и творческие способности у обучающихся [3, с. 245]. Например, эмодзи-конструктор в программе DeepSeek поможет быстро генерировать креативные эмодзи-картинки для совершенствования различных видов речевой деятельности в рамках научного стиля речи конкретной дисциплины. Эти эмодзи-картинки можно использовать в упражнениях на введение и закрепление терминологии [19], при описании процессов и решении кейсов [5], при обучении построению на русском языке предложений и микротекстов научного характера, при внедрении заданий, направленных на обратный перевод (текст → эмодзи → текст) и т.д.

В данной статье авторы предлагают прошедшие апробацию среди китайских бакалавров примеры заданий с использованием эмодзи-конструктора (на базе лексического блока «Транспорт и транспортная логистика»).

1. Задания на освоение профессиональной лексики и отработку лексического материала:

1.1. Соотнесите эмодзи с их значением

1.2. Глядя на эмодзи-знаки, соберите цепочку поставок. Пользуйтесь словами для справок (например, покупатель, склад, магазин, завод, производство, корабль, морская перевозка, грузовик, автоперевозка, поезд, железнодорожная (ж/д) перевозка).

1.3. Посмотрите на предложенный вам в эмодзи транспорт. Скажите, какой транспорт (или комбинацию транспорта) вы выберете, если вам нужно доставить из Шаньдуня в Москву:

– цемент (50 тонн);

– вакцину, которая хранится только три дня;

– строительную технику для ремонта порта (200 тонн).

Обоснуйте свой выбор, ссылаясь на характеристики транспортных средств.

2. Задания на развитие профессиональной речи:

2.1. Выберите один вид транспорта из предложенных эмодзи. Придумайте короткую рекламу (3-4 предложения) этого транспортного средства. Ваша цель – скрыть его главные недостатки и выгодно рассказать о достоинствах

2.2. Расшифруйте зашифрованное в эмодзи сообщение от сотрудника логистической фирмы. Напишите ответ:



(Возможный вариант ответа: При перевозке товара возникли проблемы: мост закрыт на ремонт, отправляем морем).

Задания по «расшифровке» эмодзи-цепочек (например, описание цепочки поставок) и «кодированию» профессиональных ситуаций превращают научный стиль из набора клише в живой инструмент решения коммуникативных задач (кейсов). Студенты учатся не просто заучивать термины, а выстраивать логику повествования, аргументировать выбор маршрута или вида транспорта. Такие задания способствуют визуализации логистических процессов и цепочек поставок через обозначение субъектов и объектов транспортной деятельности.

Выводы

Влияние эмодзи на когнитивные возможности синофона, развитие его творческого мышления для переработки получаемой информации из профессионального текста определили исследовательские рамки и позволили сделать ряд выводов:

1. Эмодзи способны удовлетворять визуальные потребности синофонов при обучении русскому языку, поскольку они схожи с иероглифами и работают по принципу двойного кодирования (вербального и визуального), поэтому выполняют функцию визуального моста, соединяющего привычную для китайских студентов иероглифическую логику (образ – понятие) с абстрактными категориями научного стиля речи.

2. Профессиональная лексика, представленная в эмодзи, перестает восприниматься китайскими студентами как хаотичный набор слов. Термины получают зрительную опору, что ускоряет запоминание и снижает когнитивную нагрузку.

3. При зрительной опоре на эмодзи студенты охотнее вступают в коммуникацию, так как эмодзи дают право на «черновик». Они позволяют студенту скрыть свое несовершенное владение грамматикой за визуальным рядом и сохранить при этом коммуникативную задачу. Учебная тревожность снижается, поскольку

ошибка в падеже не так страшна, если рядом есть понятная картинка, создающая ситуацию успеха и постепенно формирующая уверенность в устной речи.

4. Введение эмодзи в образовательный продукт снимает с него монотонность и улучшает восприятие сложных научных явлений, повышает их информативность и направляет в долгосрочную память актуальные аспекты передаваемой в речевом действии реальности.

5. Кроме того, эмодзи задают смысловое направление, выделяет тот или иной информационный участок речи, вуалирует мысль, представляет содержательное множество в единстве.

6. Описанные свойства эмодзи также предоставляют говорящему или пишущему ряд возможностей для ее использования в качестве действенного приема смысловой актуализации наиболее содержательных частей фразы.

Интертекстуальность «вклинивается» в эмодзи через культурные, исторические и профессиональные ассоциации, которые несут эти знаки. Для китайских студентов, привыкших к многослойности иероглифического письма, эмодзи становятся естественным полем для интертекстуальной игры. В обучении это позволяет:

1. Углубить понимание текста, перейти от поверхностного перевода к анализу скрытых смыслов.
2. Связать учебный материал с реальным миром – через отсылки к актуальным событиям и культурным феноменам.
3. Развить профессиональную интуицию – умение видеть за символами целые сценарии и контексты.

Список источников

1. Дахин А.Н., Семенов Н.Г., Ярославцева Н.В., Ермолаев С.Ю. Педагогические технологии и нейросети // Школьные технологии. 2020. № 2. С. 28 – 33.
2. Воякина Е.Ю. Визуализация современной цифровой коммуникации: эмодзи вместо слов // Преподаватель XXI век. 2023. № 2 (2). С. 392 – 404. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-392-404.
3. Дзюба Е.В. Уроки русского для иностранцев: техники искусственного интеллекта или искусство техники? // Русистика. 2024. Т. 22. № 2. С. 242 – 261. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-2-242-261>.
4. Ерошин А.П. К вопросу об использовании эмодзи в преподавательской деятельности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 3. С. 178 – 183.
5. Зубкова И.А. Кейс-методы как современная технология профессионально ориентированного обучения РКИ // Научно-педагогическое обозрение. 2025. № 5 (63). С. 65 – 74. DOI: 10.23951/2307-6127-2025-5-65-74.
6. Кольцова Е.А., Карташкова Ф.И. Мультимодальный характер цифровой коммуникации: функционирование эмодзи в межличностном общении. Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2022. Т. 13. № 3. С. 769 – 783. DOI: 10.22363/2313-2299-2022-13-3-769-783.
7. Космарская И.В. Формирование строевых элементов письменной интернет-речи (на материале смайлика и эмодзи) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2021. № 3 (845). С. 110 – 121. DOI: 10.52070/2542-2197-2021-3-845-110.
8. Крылов Ю.В. Семантика эмодзи в виртуальном диалоге // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования, 2017. № 2 (15). С. 50 – 53.
9. Лапчик Е.С. Систематизация направлений применения генеративных нейросетей для визуальной поддержки учебного процесса // Педагогическое образование. 2026. Т. 7. № 1. С. 87 – 95.
10. Маденова М.Д. Актуальность и эффективность использования визуальных образов в обучении иностранным языкам // Символ науки. 2017. № 11. С. 73 – 75.
11. Nikolenko O.V. Discussion-provocation as a method of improving the educational process // E3S Web of Conferences. 2020. Vol. 210. 18030 p. (Innovative Technologies in Science and Education (ITSE-2020)). <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021018030>.
12. Поддубная Я.Н., Котов К.С. Эмодзи как инновационный ресурс в обучении студентов педагогических вузов иностранному языку // Гуманитарные и социальные науки. 2020. № 5. С. 287 – 295. DOI: 10.18522/2070-1403-2020-82-5-287-297.
13. Ревякина Н.П. Современные игровые педагогические технологии в обучении иностранному языку // Economical and Humanitarical Researches of the Regions. 2021. № 6. С. 132 – 135.
14. Стрельчук Е.Н., Лю Юнься, Ли Яцзюнь. Цифровые ресурсы в обучении русскому языку китайских студентов вне языковой среды // Перспективы науки и образования. 2024. № 2 (68). С. 614 – 627. DOI:10.32744/pse.2024.2.37.

15. Труханенко М.К. Использование эмодзи в преподавании русского языка как иностранного // Филологический аспект. 2019. № 6 (50). <https://scipress.ru/philology/articles/ispolzovanie-emodzi-v-prepodavanii-russkogoyazyka-kak-inostrannogo.html> (дата обращения: 01.03.2026).
16. Хайжула Л. Способы выражения эмоций в китайских и российских социальных сетях // Вестник современной науки. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 1 (1). С. 39 – 47.
17. Харламенко И.В., Воног В.В. Обратная связь как форма контроля в техногенной образовательной среде // Информатика и образование. 2020. № 5. С. 44 – 49. <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2020-35-5-44-49>.
18. Чуваева К.М. Национально-ориентированное обучение иностранных студентов-нефилологов языку специальности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2011. № 3. С. 133 – 139.
19. Шиленко М.Н. Опыт использования пиктограмм и эмодзи на уроках РКИ в китайской аудитории // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории. 2021. С. 294 – 297.
20. Янь Ци, Олесова А.П., Ци Хунвэй. Многомерный анализ подходов к обучению деловому русскому языку китайских студентов // Вестник педагогических наук. 2025. № 12. С. 240 – 247.

References

1. Dakhin A.N., Semenov N.G., Yaroslavtseva N.V., Ermolaev S.Yu. Pedagogical Technologies and Neural Networks. School Technologies. 2020. No. 2. P. 28 – 33.
2. Voyakina E.Yu. Visualization of Modern Digital Communication: Emojis Instead of Words. Teacher of the 21st Century. 2023. No. 2 (2). P. 392 – 404. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-2-392-404.
3. Dzyuba E.V. Russian Lessons for Foreigners: Artificial Intelligence Techniques or the Art of Technique? Russian Studies. 2024. Vol. 22. No. 2. P. 242 – 261. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-2-242-261>.
4. Eroshin A.P. On the Issue of Using Emojis in Teaching Activities. Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy. 2018. No. 3. P. 178 – 183.
5. Zubkova I.A. Case Methods as a Modern Technology for Professionally Oriented Teaching of Russian as a Foreign Language. Scientific-Pedagogical Review. 2025. No. 5 (63). P. 65 – 74. DOI: 10.23951/2307-6127-2025-5-65-74.
6. Koltsova E.A., Kartashkova F.I. The Multimodal Nature of Digital Communication: The Functioning of Emojis in Interpersonal Communication. RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics. 2022. Vol. 13. No. 3. P. 769 – 783. DOI: 10.22363/2313-2299-2022-13-3-769-783.
7. Kosmarskaya I.V. Formation of Structural Elements in Written Internet Speech (Based on the Material of Smileys and Emojis). Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities. 2021. No. 3 (845). P. 110 – 121. DOI: 10.52070/2542-2197-2021-3-845-110.
8. Krylov Yu.V. The Semantics of Emojis in Virtual Dialogue. Vestnik of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Research. 2017. No. 2 (15). P. 50 – 53.
9. Lapchik E.S. Systematization of Directions for Applying Generative Neural Networks to Visually Support the Educational Process. Pedagogical Education. 2026. Vol. 7. No. 1. P. 87 – 95.
10. Madenova M.D. The Relevance and Effectiveness of Using Visual Images in Foreign Language Teaching. Symbol of Science. 2017. No. 11. P. 73 – 75.
11. Nikolenko O.V. Discussion-Provocation as a Method of Improving the Educational Process. E3S Web of Conferences. 2020. Vol. 210. 18030 p. (Innovative Technologies in Science and Education (ITSE-2020). <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021018030>).
12. Poddubnaya Ya.N., Kotov K.S. Emoji as an Innovative Resource in Teaching Foreign Languages to Students of Pedagogical Universities. Humanities and Social Sciences. 2020. No. 5. P. 287 – 295. DOI: 10.18522/2070-1403-2020-82-5-287-297.
13. Revyakina N.P. Modern Game-Based Pedagogical Technologies in Foreign Language Instruction. Economical and Humanitarical Researches of the Regions. 2021. No. 6. P. 132 – 135.
14. Strelchuk E.N., Liu Yunxia, Li Yajun. Digital Resources in Teaching Russian to Chinese Students Outside a Native-Speaking Environment. Perspectives of Science and Education. 2024. No. 2 (68). P. 614 – 627. DOI: 10.32744/pse.2024.2.37.
15. Trukhanenko M.K. The Use of Emoji in Teaching Russian as a Foreign Language. Philological Aspect. 2019. No. 6 (50). <https://scipress.ru/philology/articles/ispolzovanie-emodzi-v-prepodavanii-russkogoyazyka-kak-inostrannogo.html> (accessed: 01.03.2026).
16. Khaizhula L. Methods of Expressing Emotions in Chinese and Russian Social Networks. Bulletin of Modern Science. Series: Humanities. 2021. No. 1 (1). P. 39 – 47.

17. Kharlamenko I.V., Vonog V.V. Feedback as a Form of Control in a Technogenic Educational Environment. *Informatics and Education*. 2020. No. 5. P. 44 – 49. <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2020-35-5-44-49>.
18. Chuvaeva K.M. Nationally Oriented Instruction of the Language of Specialization for Foreign Non-Philology Students. *RUDN Journal of Education: Languages and Specialization*. 2011. No. 3. P. 133 – 139.
19. Shilenko M.N. Experience Using Pictograms and Emojis in Russian as a Foreign Language Lessons for Chinese Learners. *Language, Culture, Mentality: Issues of Study in a Foreign Audience*. 2021. P. 294 – 297.
20. Yan Qi, Olesova A.P., Qi Hongwei. A Multidimensional Analysis of Approaches to Teaching Business Russian to Chinese Students. *Bulletin of Pedagogical Sciences*. 2025. No. 12. P. 240 – 247.

Информация об авторах

Николенко О.В., кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русский язык как иностранный в профессиональной деятельности», Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1, olganikolenko15011977@gmail.com

Лебедева К.А., преподаватель кафедры «Русский язык как иностранный в профессиональной деятельности», Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

Стужук Д.Н., Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

© Николенко О.В., Лебедева К.А., Стужук Д.Н., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / *Original article*

Шифр научной специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

УДК 378:371.12

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-259-268

Принципы отбора содержания подготовки учителей начальных классов по развитию социальной активности младших школьников в программе «Орлята России»

¹ Никульников А.Н.,

¹ Петрова И.В.,

¹ Новосибирский государственный педагогический университет

Аннотация: целью настоящего исследования, является теоретическое обоснование и разработка принципов отбора содержания программ повышения квалификации учителей начальных классов, для эффективной реализации программы «Орлята России», направленной на развитие социальной активности младших школьников. При написании статьи, были использованы следующие методы научного познания: анализ научно-педагогической литературы, систематизация и обобщение опыта воспитательной работы, моделирование образовательного процесса. Основными результатами исследования, стали: выявление и научное обоснование 7 базовых принципов отбора содержания подготовки педагогов (включающих принципы целостности, практико-ориентированности, субъектности, социокультурной адекватности, вариативности, рефлексивности и преемственности). Так же нами разработана структурно-содержательная модель программы повышения квалификации, обеспечивающая формирование у педагогов компетенций, по развитию социальной активности обучающихся. Выводы исследования, могут быть использованы при проектировании программ дополнительного профессионального образования педагогов начального общего образования.

Ключевые слова: повышение квалификации учителей, социальная активность младших школьников, программа «Орлята России», принципы отбора содержания, начальное общее образование

Для цитирования: Никульников А.Н., Петрова И.В. Принципы отбора содержания подготовки учителей начальных классов по развитию социальной активности младших школьников в программе «Орлята России» // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 259 – 268. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-259-268

Поступила в редакцию: 18 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 19 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

Principles of selecting the content of primary school teachers' training on the development of social activity of primary school children in the program "Eaglets of Russia"

¹ Nikulnikov A.N.,

¹ Petrova I.V.,

¹ Novosibirsk State Pedagogical University

Abstract: the purpose of this study is to provide theoretical justification and develop principles for selecting the content of advanced training programs for primary school teachers, for the effective implementation of the program "Eaglets of Russia", aimed at developing social activity of younger schoolchildren. When writing the article, the following methods of scientific knowledge were used: analysis of scientific and pedagogical literature, systematization and generalization of educational work experience, modeling of the educational process. The main results of the study were: identification and scientific justification of 7 basic principles for selecting the content of teacher

training (including the principles of integrity, practice-oriented, subjectivity, socio-cultural adequacy, variability, reflexivity and continuity). We also developed a structural and content model of the professional development program, which ensures the formation of teachers' competencies for the development of social activity of students. The results of the study can be used in the design of additional professional education programs for teachers of primary general education.

Keywords: advanced training of teachers, social activity of primary school students, program "Eaglets of Russia", principles of content selection, primary general education

For citation: Nikulnikov A.N., Petrova I.V. Principles of selecting the content of primary school teachers' training on the development of social activity of primary school children in the program "Eaglets of Russia". Pedagogical Education. 2026. 7 (6). P. 259 – 268. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-259-268

The article was submitted: February 18, 2026; Approved after reviewing: March 19, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Современный этап развития российского образования, характеризуется усилением внимания к воспитательной составляющей образовательного процесса. Принятие «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», обновление «Федеральных государственных образовательных стандартов», а также, введение программ воспитания, как обязательного компонента основных образовательных программ, актуализировали проблему профессиональной готовности педагогов к реализации воспитательных задач. Особую значимость, как показывает практика, приобретает формирование социальной активности обучающихся, на начальной ступени образования, ведь именно в этот период, закладываются основы гражданской идентичности, ценностных ориентаций и социального поведения личности [1].

Программа развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России», разработанная в 2021 году Всероссийским детским центром «Орлёнок», совместно с Российским движением школьников, представляет собой, по сути, инновационный инструмент воспитательной работы с младшими школьниками. Эффективность реализации данной программы, непосредственно зависит от профессиональной компетентности учителей начальных классов, их готовности к организации социально значимой деятельности детей. Следовательно, возникает необходимость научного обоснования содержания подготовки педагогов в системе дополнительного профессионального образования [2].

Цель исследования – теоретическое обоснование принципов отбора содержания программ повышения квалификации учителей начальных классов, по развитию социальной активности младших школьников в рамках программы «Орлята России».

Научная новизна исследования заключается в том, что, нами впервые теоретически обоснована система принципов отбора содержания подготовки учителей начальных классов, по развитию социальной активности младших школьников, в контексте программы «Орлята России». Так же, в исследовании, была определена специфика содержательного наполнения программ повышения квалификации, с учетом особенностей социально-воспитательной деятельности педагога начального общего образования.

Материалы и методы исследований

Исследование проводилось на основе анализа нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность системы образования Российской Федерации, включая Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, Стратегию развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования, Профессиональный стандарт «Педагог». Важным материалом исследования, послужили программно-методические документы Всероссийской программы развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России», а также, методические рекомендации по реализации данной программы, опубликованные в 2022 году [3].

Кроме того, материалами исследования стали научные публикации в области педагогики, психологии, теории и методики воспитания, опубликованные в ведущих российских научных журналах, включенных в Перечень ВАК. Проанализированы программы повышения квалификации учителей начальных классов, реализуемые в учреждениях дополнительного профессионального образования различных регионов Российской Федерации.

Методология исследования базируется на системном, деятельностном и компетентностном подходах к профессиональной подготовке педагогов.

При написании статьи, были использованы следующие методы научного познания: анализ научно-педагогической литературы, систематизация и обобщение опыта воспитательной работы, моделирование образовательного процесса.

Результаты и обсуждения

Анализ современного состояния системы дополнительного профессионального образования педагогов, показывает, что содержание программ повышения квалификации учителей начальных классов, традиционно ориентировано преимущественно на методические аспекты преподавания учебных предметов. Вместе с тем, воспитательная функция педагога начальной школы, требует специальной подготовки, особенно в части организации социально значимой деятельности обучающихся. Отметим, что программа «Орлята России», реализуемая с 2021 года, более чем в 19000 школах Российской Федерации, охватывающая около 950000 младших школьников, предъявляет новые требования к профессиональной компетентности учителей [4].

Программа «Орлята России» структурирована по 7 трекам, каждый из которых направлен на развитие определенных качеств личности младшего школьника: «Орлёнок-Лидер», «Орлёнок-Эрудит», «Орлёнок-Мастер», «Орлёнок-Доброволец», «Орлёнок-Спортсмен», «Орлёнок-Хранитель исторической памяти», «Орлёнок-Эколог». Каждый трек, рассчитан на 9 занятий и реализуется в течение учебной четверти. Следовательно, учитель должен обладать широким спектром компетенций для организации разнообразных форм социальной активности детей [5].

На основании проведенного теоретического анализа, можно констатировать, что современная система подготовки педагогов к реализации программы «Орлята России», требует, безусловно, четкого научного обоснования принципов отбора содержания образовательных программ.

Нами выделяется 7 базовых принципов, которые, по сути, формируют методологическую основу проектирования программ повышения квалификации учителей начальных классов. Далее рассмотрим подробно каждый из этих принципов, опираясь на логику представленного исследования и специфику программы «Орлята России».

1. *Принцип целостности*, предполагает формирование у педагогов, системного представления о развитии социальной активности младших школьников. Данный принцип обусловлен тем, что, программа «Орлята России», включает 7 взаимосвязанных треков, каждый из которых направлен на развитие определенных качеств личности ребенка. Следовательно, содержание подготовки учителей, должно обеспечивать понимание программы, как единого целого, где все компоненты взаимодополняют друг друга. Важно отметить, что целостность, достигается через интеграцию теоретических знаний. Речь идет прежде всего о знаниях: социальной активности, методических умений организации воспитательной работы, практических навыков реализации конкретных треков программы. В рамках представленной модели, это реализуется через 4 взаимосвязанных модуля, общей трудоемкостью 72 академических часа, которые последовательно раскрывают: теоретические основы, концепцию программы, методику организации деятельности и технологии педагогического сопровождения.

2. *Принцип практико-ориентированности*, является ключевым для программ дополнительного профессионального образования педагогов. Обоснование данного принципа, связано с тем, что, программа «Орлята России» реализуется более чем в 19000 школах Российской Федерации и охватывает около 950000 младших школьников. По нашему мнению, это требует от учителей, немедленного применения полученных знаний, в практической деятельности. Содержание подготовки должно включать: значительный объем практических занятий, мастер-классов, тренингов и проектной деятельности. В представленной модели, соотношение теоретических и практических занятий составляет 40% к 60%. Это обеспечивает, формирование у педагогов, реальных умений: организации коллективных творческих дел, волонтерских акций, спортивных соревнований, экологических проектов и других форм социальной активности детей. Практико-ориентированность, реализуется через использование кейс-метода, анализ видеоматериалов с примерами проведения занятий, а также, через разработку собственных сценариев мероприятий и защиту проектов.

3. *Принцип субъектности*, предполагает, признание педагога активным субъектом собственного профессионального развития. Данный принцип, обоснован тем, что эффективность реализации программы «Орлята России», непосредственно зависит от личностной позиции учителя, ценностных ориентаций учителя и готовности к инновационной деятельности. Содержание подготовки, должно создавать условия, для проявления педагогом инициативы, самостоятельности в выборе методов и форм работы, построения инди-

видуальной траектории освоения программы. В структуре программы повышения квалификации, это обеспечивается через выделение 36 часов на проведение следующих мероприятий: самостоятельная работа; использование методов проблемного обучения; проведение семинаров-дискуссий (где педагоги могут высказывать собственное мнение, анализировать различные подходы к организации воспитательной работы). Важно подчеркнуть, что субъектность педагога, проявляется также в процессе рефлексии собственной деятельности, что отражено в 4 модуле программы.

4. *Принцип социокультурной адекватности*, отражает необходимость учета региональных, национальных и культурных особенностей образовательной среды. Обоснование данного принципа, связано с тем, что программа «Орлята России», реализуется в различных субъектах Российской Федерации, характеризующихся разнообразием социокультурных условий, традиций, ценностных ориентаций населения. Содержание подготовки педагогов, должно включать: вопросы адаптации программы к конкретным условиям региона; учет национальных особенностей обучающихся; интеграцию местных культурных традиций в воспитательный процесс. Разработанная модель, носит открытый характер и может быть адаптирована к условиям конкретных регионов РФ и образовательных организаций РФ. Это означает, что, при реализации программы повышения квалификации, необходимо предусматривать: возможность включения регионального компонента в образовательный процесс; включение примеров из местной практики; организацию взаимодействия с региональными социальными партнерами.

5. *Принцип вариативности*, предполагает, обеспечение множественности подходов, к организации образовательного процесса, а также, учет индивидуальных образовательных потребностей педагогов. Данный принцип, обоснован тем, что учителя начальных классов, приходящие на программы повышения квалификации, имеют различный уровень профессиональной подготовки, различный педагогический стаж, различный опыт воспитательной работы. Содержание программы, должно предусматривать: возможность выбора педагогами отдельных тем для углубленного изучения; возможность выбора педагогами различных форм выполнения практических заданий; возможность выбора индивидуальных образовательных маршрутов. В представленной модели, вариативность обеспечивается, через: использование разнообразных методов обучения (проблемная лекция, семинар-дискуссия, практикум, мастер-класс, тренинг, кейс-метод, проектная деятельность); различных форм организации работы (групповая, парная, индивидуальная); возможность выбора направления для разработки собственного проекта (в соответствии с одним из 7 треков программы «Орлята России»).

6. *Принцип рефлексивности*, является важнейшим, для профессионального развития педагога, а также, для формирования его готовности, к постоянному совершенствованию воспитательной деятельности. Обоснование данного принципа, связано с тем, что, развитие социальной активности младших школьников, представляет собой сложный процесс, требующий от учителя: постоянного анализа эффективности используемых методов; оценки результатов работы; корректировки педагогических действий. Содержание подготовки, должно включать возможности формирования у педагогов: рефлексивных умений, способности к самоанализу, способности к самооценке профессиональной деятельности. В структуре программы, это реализуется через: выделение специального четвертого модуля «Педагогическое сопровождение и оценка развития социальной активности младших школьников» объемом 14 академических часов. Данный модуль, включает: методы педагогической рефлексии; технологии анализа педагогических ситуаций; способы самооценки профессиональной деятельности; приемы проектирования индивидуальной траектории профессионального развития. Рефлексивность, также выступает одним из критериев оценки сформированности профессиональных компетенций педагогов.

7. *Принцип преемственности*, предполагает, обеспечение связи между различными этапами профессионального развития педагога, а также, согласованность содержания программы повышения квалификации, с требованиями профессионального стандарта «Педагог», ФГОС НОО, концепцией программы «Орлята России». Обоснование данного принципа, связано с тем, что подготовка учителей к реализации программы развития социальной активности младших школьников, должна опираться на базовую педагогическую подготовку, полученную в системе высшего образования, и одновременно, создавать основу для дальнейшего профессионального совершенствования. Содержание программы повышения квалификации, должно учитывать, таким образом, знания и умения, которыми педагоги уже владеют, а также, обеспечивать их развитие, применительно к специфике программы «Орлята России». Преемственность, реализуется также через связь теоретического и практического компонентов подготовки, а также, через последовательность модулей программы (где каждый последующий модуль опирается на содержание предыдущего).

Представленные принципы, образуют целостную систему методологических оснований, для проектирования программ повышения квалификации учителей начальных классов. Взаимосвязь данных принципов, представим в следующей таблице 1.

Таблица 1

Взаимосвязь принципов отбора содержания подготовки педагогов.

Table 1

Interrelation of the principles of selecting the content of teacher training.

Принцип	Реализация в программе	Связь с другими принципами
Целостности	Интеграция 4 модулей программы, охватывающих теоретические, методические, технологические и рефлексивные аспекты подготовки	Обеспечивает основу для реализации принципов практико-ориентированности и преемственности через системное представление о воспитательном процессе
Практико-ориентированности	Соотношение теории и практики 40% к 60%, использование мастер-классов, тренингов, кейс-метода, проектной деятельности	Взаимосвязан с принципами субъектности (активная позиция педагога) и рефлексивности (анализ практического опыта)
Субъектности	Выделение 36 часов самостоятельной работы, использование проблемных методов обучения, построение индивидуальной траектории развития	Дополняет принципы вариативности (индивидуальный выбор) и рефлексивности (осознание собственного развития)
Социокультурной адекватности	Открытый характер модели, возможность адаптации к региональным условиям, учет местных традиций и особенностей	Реализуется через принципы вариативности (множественность подходов) и преемственности (связь с региональной практикой)
Вариативности	Разнообразие методов и форм обучения, возможность выбора направлений углубленного изучения, индивидуальные образовательные маршруты	Обеспечивает реализацию принципов субъектности (учет потребностей педагога) и социокультурной адекватности (учет условий работы)
Рефлексивности	Специальный модуль объемом 14 часов, методы самоанализа и самооценки, критерии оценки компетенций	Взаимосвязан с принципами практико-ориентированности (осмысление практики) и субъектности (осознанное развитие)
Преемственности	Опора на базовую подготовку, связь с профессиональным стандартом и ФГОС НОО, последовательность модулей	Объединяет все принципы через обеспечение непрерывности профессионального развития педагога

Таким образом, представленная нами в рамках настоящего исследования, система принципов отбора содержания подготовки педагогов к реализации программы «Орлята России», имеет прочное научное обоснование и отражает современные требования к дополнительному профессиональному образованию. Каждый из рассмотренных принципов, обоснован спецификой программы развития социальной активности младших школьников, а также, особенностями профессиональной деятельности учителя начальных классов и закономерностями образования взрослых. Реализация данных принципов, в совокупности, обеспечивает формирование у педагогов комплекса профессиональных компетенций, необходимых для эффективной организации воспитательной работы, с обучающимися начальных классов.

Далее, нами разработана структурно-содержательная модель, программы повышения квалификации учителей начальных классов, по развитию социальной активности младших школьников в программе «Орлята России». Модель включает: целевой, содержательный, технологический и оценочно-результативный компоненты.

Целевой компонент модели, определяет цель программы повышения квалификации, как: формирование у учителей начальных классов профессиональных компетенций, необходимых для эффективной реализации программы «Орлята России» и развития социальной активности младших школьников. Конкретизация цели, осуществляется через систему задач, включающих: формирование теоретических знаний о социальной активности личности младшего школьника; развитие методических умений организации социально-воспитательной деятельности; освоение технологий педагогического сопровождения социальных инициа-

тив детей; формирование рефлексивной позиции педагога. Содержательный компонент модели, представлен 4 взаимосвязанными модулями.

Таблица 2

Содержательный компонент модели.

Table 2

The content component of the model.

Модуль	Описание (характеристика)
Первый модуль «Теоретические основы развития социальной активности младших школьников»	Включает психологические аспекты развития личности в младшем школьном возрасте, сущность и структуру социальной активности личности, возрастные особенности проявления социальной активности младших школьников, факторы развития социальной активности в образовательном процессе. Объем данного модуля составляет 12 академических часов.
Второй модуль «Программа "Орлята России" как средство развития социальной активности младших школьников»	Раскрывает концептуальные основы программы, содержание и структуру программы, методические особенности реализации каждого из 7 треков, формы организации деятельности обучающихся, способы интеграции программы в образовательный процесс начальной школы. Объем модуля составляет 18 академических часов.
Третий модуль «Методика организации социально-воспитательной деятельности младших школьников»	Включает педагогические технологии воспитания, методику коллективной творческой деятельности, способы организации социального проектирования, методы педагогического стимулирования социальной активности детей, формы взаимодействия с семьей и социальными партнерами. Объем модуля составляет 20 академических часов.
Четвертый модуль «Педагогическое сопровождение и оценка развития социальной активности младших школьников»	Представляет технологии педагогического сопровождения, диагностические методики оценки социальной активности, способы фиксации и анализа результатов воспитательной работы, методы рефлексии педагогической деятельности. Объем модуля составляет 14 академических часов.

Общая трудоемкость программы повышения квалификации, составляет 72 академических часа. Из которых, 36 часов, отводится на аудиторную работу и 36 часов, отводится на самостоятельную работу педагогов. Соотношение теоретических и практических занятий в аудиторной работе, составляет 40% к 60%. По нашему мнению, это обеспечивает практико-ориентированность программы.

Технологический компонент модели, определяет методы, формы и средства реализации программы повышения квалификации. В качестве основных методов обучения, используются: проблемная лекция, семинар-дискуссия, практикум, мастер-класс, тренинг, кейс-метод, проектная деятельность. Формы организации обучения, включают групповую работу, работу в парах, индивидуальную самостоятельную работу. Средства обучения, представлены учебно-методическими материалами программы «Орлята России», видеоматериалами с примерами проведения занятий, диагностическими методиками, кейсами педагогических ситуаций [6].

Оценочно-результативный компонент модели, включает критерии, показатели и методы оценки сформированности профессиональных компетенций педагогов. Критериями выступают: когнитивный (полнота и глубина знаний о социальной активности и методике реализации программы «Орлята России»); деятельностный (владение методами и технологиями организации социально-воспитательной деятельности); рефлексивный (способность к анализу и оценке результатов собственной педагогической деятельности). Методы оценки, включают: тестирование, анализ разработанных педагогами методических материалов, защиту проектов, самооценку профессиональных компетенций. Представим содержательные характеристики модулей программы повышения квалификации в таблице 3.

Важным аспектом содержания программы повышения квалификации, является формирование у педагогов, понимания специфики каждого трека программы «Орлята России», а также, методических особенностей его реализации. Каждый трек, имеет определенную направленность и требует от учителя, владения специфическими педагогическими технологиями. Представим характеристику треков программы и соответствующих им компетенций педагога, в таблице 4 [7].

Таблица 3

Содержательные характеристики модулей программы повышения квалификации.

Table 3

Content characteristics of the modules of the advanced training program.

Модуль	Содержание	Формы работы
Модуль 1. Теоретические основы развития социальной активности младших школьников	Психологические особенности младшего школьного возраста. Сущность социальной активности личности. Структура социальной активности. Возрастные проявления социальной активности. Факторы развития социальной активности в образовательном процессе	Проблемная лекция, семинар-дискуссия, анализ научных текстов. (Объем часов: 12).
Модуль 2. Программа "Орлята России" как средство развития социальной активности	Концепция программы. Структура и содержание 7 треков. Методические особенности реализации треков. Формы организации деятельности. Интеграция в образовательный процесс	Лекция, практикум, анализ видеоматериалов, разработка сценариев занятий. (Объем часов: 18)
Модуль 3. Методика организации социально-воспитательной деятельности	Педагогические технологии воспитания. Коллективная творческая деятельность. Социальное проектирование. Методы стимулирования социальной активности. Взаимодействие с семьей и партнерами	Мастер-класс, тренинг, кейс-метод, проектная деятельность. (Объем часов: 20).
Модуль 4. Педагогическое сопровождение и оценка развития социальной активности	Технологии педагогического сопровождения. Диагностические методики. Анализ результатов воспитательной работы. Рефлексия педагогической деятельности	Практикум, семинар, работа с диагностическими методиками, тренинг рефлексии. (Объем часов: 14).

Таблица 4

Характеристика треков программы «Орлята России» и компетенций педагога.

Table 4

Characteristics of the tracks of the "Eagles of Russia" program and the teacher's competencies.

Трек программы	Формы социальной активности	Компетенции педагога
Орлёнок-Лидер. Направленность: развитие лидерских качеств, умений работы в команде.	Коллективные творческие дела, социальные проекты, организация мероприятий	Владение технологиями развития лидерских качеств, методами формирования детского коллектива, приемами организации самоуправления
Орлёнок-Эрудит. Направленность: развитие познавательной активности, интеллектуальных способностей.	Интеллектуальные игры, викторины, исследовательские проекты	Владение методами развития познавательной активности, технологиями организации интеллектуальных состязаний, приемами проектной деятельности
Орлёнок-Мастер. Направленность: развитие творческих способностей, трудовых умений.	Творческие мастерские, выставки, трудовые акции	Владение методами развития творческих способностей, технологиями организации продуктивной деятельности, приемами трудового воспитания
Орлёнок-Доброволец. Направленность: развитие эмпатии, готовности к помощи другим.	Волонтерские акции, благотворительные мероприятия, социальная помощь	Владение технологиями волонтерской деятельности, методами развития эмпатии, приемами организации социально значимых акций
Орлёнок-Спортсмен. Направленность: развитие физических качеств, здорового образа жизни.	Спортивные соревнования, спартакиады, пропаганда ЗОЖ	Владение методами физического воспитания, технологиями организации спортивных мероприятий, приемами формирования ЗОЖ

Продолжение таблицы 4

Continuation of table 4

Орлёнок-Хранитель исторической памяти. Направленность: развитие патриотизма, уважения к истории.	Экскурсии, встречи с ветеранами, музейная деятельность	Владение методами патриотического воспитания, технологиями музейной педагогики, приемами организации краеведческой работы
Орлёнок-Эколог. Направленность: развитие экологической культуры, ответственности за природу.	Экологические акции, природоохранные проекты, исследования	Владение методами экологического воспитания, технологиями организации природоохранной деятельности, приемами экологического проектирования

Реализация каждого трека программы, предполагает использование определенных педагогических технологий и методов работы с младшими школьниками. Так, например, трек «Орлёнок-Лидер», требует от учителя, владения технологиями коллективной творческой деятельности, а также, методикой организации детского самоуправления и приемами развития коммуникативных умений обучающихся. Трек «Орлёнок-Доброволец», предполагает знание педагогом основ волонтерской деятельности, методов развития эмпатии, социальной ответственности, а также, способов организации социальных акций и проектов помощи [8].

Особое внимание в содержании программы повышения квалификации, должно уделяться формированию у педагогов умений диагностики и оценки развития социальной активности младших школьников. Педагог должен владеть методами: наблюдения за социальным поведением детей; анкетирования и опроса обучающихся и их родителей; анализа продуктов деятельности детей; экспертной оценки проявлений социальной активности.

Содержание программы повышения квалификации должно также включать вопросы организации взаимодействия с семьями обучающихся и социальными партнерами образовательной организации. Педагог должен владеть: методами педагогического просвещения родителей; формами вовлечения семей в реализацию программы «Орлята России»; способами организации социального партнерства с учреждениями культуры, спорта, общественными организациями [9].

Важным элементом содержания программы является формирование у педагогов: рефлексивной позиции, способности к анализу и оценке эффективности собственной деятельности по развитию социальной активности обучающихся. Содержание программы, должно включать: методы педагогической рефлексии; технологии анализа педагогических ситуаций; способы самооценки профессиональной деятельности; приемы проектирования индивидуальной траектории профессионального развития. Далее, представим структуру профессиональных компетенций учителя начальных классов, необходимых для реализации программы «Орлята России», в таблице 5.

Разработанная нами система принципов отбора содержания и структурно-содержательная модель программы повышения квалификации обеспечивают целостную подготовку учителей начальных классов к реализации программы «Орлята России». Интеграция теоретических знаний, методических умений и практических навыков, а также, формирование рефлексивной позиции педагога, создают условия, для эффективного развития социальной активности младших школьников [10].

Таблица 5

Структура профессиональных компетенций учителя начальных классов по развитию социальной активности младших школьников.

Table 5

The structure of professional competencies of primary school teachers in the development of social activity of younger schoolchildren.

Группа компетенций	Компетенции	Показатели сформированности
Когнитивные компетенции	Знание психологических особенностей младших школьников. Знание сущности и структуры социальной активности. Знание содержания программы "Орлята России". Знание методов воспитания	Полнота и глубина теоретических знаний. Понимание возрастных особенностей детей. Ориентация в содержании программы. Знание современных педагогических технологий
Деятельностные компетенции	Умение проектировать воспитательную деятельность. Умение организовывать социально значимую деятельность детей. Умение использовать педагогические технологии. Умение взаимодействовать с партнерами	Качество разработки методических материалов. Эффективность организации деятельности детей. Адекватность выбора педагогических технологий. Продуктивность социального партнерства
Коммуникативные компетенции	Умение организовывать педагогическое общение. Умение взаимодействовать с родителями. Умение работать в команде. Умение презентовать результаты работы	Эффективность педагогической коммуникации. Конструктивность взаимодействия с семьями. Способность к командной работе. Качество презентации опыта
Рефлексивные компетенции	Способность к анализу педагогической деятельности. Умение оценивать результаты работы. Готовность к профессиональному саморазвитию. Способность к педагогической рефлексии	Глубина анализа собственной деятельности. Объективность оценки результатов. Активность в профессиональном развитии. Систематичность рефлексии

Выводы

Предложенная в рамках настоящего исследования структурно-содержательная модель, носит открытый характер и может быть адаптирована к условиям конкретных регионов и образовательных организаций, с учетом принципа социокультурной адекватности. По нашему мнению, вариативность содержания программы, позволяет учитывать индивидуальные образовательные потребности педагогов и специфику их профессиональной деятельности.

Список источников

1. Богумильчик В.О. Развитие социальной активности младших школьников в рамках реализации Всероссийской программы «Орлята России» // Колпинский педагогический вестник. 2025. № 1 (2). С. 165 – 171.
2. Нужнова Н.М., Андреева О.С. Работа по программе «Орлята России»: взгляд учителей и старшеклассников-наставников флагманской школы // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2024. № 4 (61). С. 29 – 33.
3. Шайбакова М.А. Формирование социальной активности у подростков-наставников в рамках реализации программы «Орлята России» // Новая наука: от идеи к результату. 2025. № 11. С. 67 – 70.
4. Бадыгина Е.С. Развитие мотивации к обучению у детей младшего школьного возраста средствами программы Орлята России // Аллея науки. 2025. Т. 2. № 1 (100). С. 1025 – 1029.
5. Завгородняя Г.В. Программа «Орлята России» во внеурочной деятельности в начальной школе // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2024. № 2 (35). С. 21 – 28.
6. Печканова Н.Ю. Психолого-педагогические аспекты программы развития социальной активности «Орлята России» // Поволжский педагогический поиск. 2025. № 1 (51). С. 41 – 49.
7. Денисова А.А., Пирогова С.В. От традиций к инновациям: обобщение педагогического опыта участников программы «Орлята России» // Современное образование и общество. 2025. Т. 2. № 2. С. 169 – 179.

8. Игнатъева Т.Е., Бузолина И.Г. Воспитательный потенциал "точки роста" при реализации проекта "Орлята России" // Вестник ТОГИРРО. 2022. № 2 (49). С. 57 – 58.
9. Володин В.В. Реализация программы развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России»: проблемы и пути их решения // Наука и школа. 2025. № 5. С. 48 – 57.
10. Наврузова Е.В., Родионова О.Н. Развитие социальной активности дошкольников на примере реализации образовательного модуля «Орлята - дошколята» программы «Орлята России» // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2025. № 4. С. 112 – 121.

References

1. Bogumilchik V.O. Developing Social Activity in Primary School Students within the Framework of the All-Russian Program "Orlyata Rossii". Kolpinsky Pedagogical Bulletin. 2025. No. 1 (2). P. 165 – 171.
2. Nuzhnova N.M., Andreeva O.S. Work on the "Orlyata Rossii" Program: A Perspective from Teachers and High School Mentors at a Flagship School. Bulletin of Altai State Pedagogical University. 2024. No. 4 (61). P. 29 – 33.
3. Shaibakova M.A. Fostering Social Activity in Adolescent Mentors within the Framework of the "Orlyata Rossii" Program. New Science: From Idea to Result. 2025. No. 11. P. 67 – 70.
4. Badygina, E.S. Developing Learning Motivation in Primary School-Aged Children through the "Orlyata Rossii" Program. Alley of Science. 2025. Vol. 2. No. 1 (100). P. 1025 – 1029.
5. Zavgorodnyaya G.V. The "Orlyata Rossii" Program in Primary School Extracurricular Activities. Bulletin of the Saratov Regional Institute for Education Development. 2024. No. 2 (35). P. 21 – 28.
6. Pechkanova N.Yu. Psychological and Pedagogical Aspects of the "Orlyata Rossii" Program for Developing Social Activity. Volga Pedagogical Search. 2025. No. 1 (51). P. 41 – 49.
7. Denisova A.A., Pirogova S.V. From Tradition to Innovation: A Synthesis of Pedagogical Experience from Participants in the "Orlyata Rossii" Program. Modern Education and Society. 2025. Vol. 2. No. 2. P. 169 – 179.
8. Ignatyeva T.E., Buzolina I.G. The Educational Potential of the "Growth Point" Center in the Implementation of the "Eaglets of Russia" Project. Vestnik TOGIRRO, 2022. No. 2 (49). P. 57 – 58.
9. Volodin V.V. Implementation of the Program for Developing the Social Activity of Primary School Students, "Eaglets of Russia": Problems and Solutions. Science and School, 2025. No. 5. P. 48 – 57.
10. Navruzova E.V., Rodionova O.N. Developing the Social Activity of Preschoolers: An Example Based on the Implementation of the "Eaglets–Preschoolers" Educational Module of the "Eaglets of Russia" Program. Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2025. No. 4. P. 112 – 121.

Информация об авторах

Никульников А.Н., кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по научной работе Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, a.nik@211.ru

Петрова И.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, ivh81@yandex.ru

© Никульников А.Н., Петрова И.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (педагогические науки)

УДК 37.013:796.011.3

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-269-274

Особенности реализации педагогических технологий формирования безопасного поведения будущих специалистов в свободное время

¹ Романюк О.Н.,

² Романюк В.С.,

¹ Казанский филиал Российского государственного университета правосудия им. В.М. Лебедева

² Казанский юридический институт МВД России

Аннотация: в статье обосновывается актуальность целенаправленного формирования безопасного поведения будущих специалистов обучающихся по программам среднего и высшего образования, как компонента их общей профессиональной культуры и личного благополучия в сфере досуговой деятельности. Анализируется современное состояние проблемы, выявляется противоречие между объективной необходимостью обеспечения безопасности в свободное время и недостаточной разработанностью педагогических технологий, направленных на ее формирование в образовательном процессе вуза.

Цель исследования - разработка и теоретическое обоснование структуры и содержания педагогических моделей и технологий формирования безопасного поведения студентов в свободное время.

В работе применялись различные спектр методов, в том числе: метод анализа и обобщения философской, психолого-педагогической и методической литературы, систематизация, моделирование; эмпирические методы: наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент.

Результатом исследования является – рекомендуемая авторская педагогическая технология, включающая целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный блоки.

Представленные технологии базируются на компетентностном, деятельностном и личностно - ориентированном подходах и предполагает последовательную реализацию следующих этапов: диагностико-мотивационный; когнитивно-деятельностный; рефлексивно-оценочный.

Ключевым элементом технологии является интеграция знаний о безопасности в контексте профессиональной и специально профессиональной подготовки в условиях реальных практик организации досуга учащейся молодежи.

Научная новизна - заключается в системном представлении и целенаправленном формировании процесса безопасного поведения именно в досуговой сфере будущих специалистов.

Практическая значимость - состоит в том, что предлагаемые авторами работы технологии могут быть внедрены в образовательный процесс высших учебных заведений для снижения рисков травматизма и предотвращения различных девиаций в молодежной среде, способствуя тем самым сохранению здоровья и повышению качества жизни молодых людей.

Ключевые слова: безопасное поведение, свободное время, досуг, педагогическая технология, будущие специалисты, компетенция безопасности, высшее образование, формирование поведения

Для цитирования: Романюк О.Н., Романюк В.С. Особенности реализации педагогических технологий формирования безопасного поведения будущих специалистов в свободное время // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 269 – 274. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-269-274

Поступила в редакцию: 19 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 19 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

Features of the implementation of pedagogical technologies for the formation of safe behavior of future specialists in their free time

¹Romanyuk O.N.,

²Romanyuk V.S.,

¹Kazan Branch of the Lebedev Russian State University of Justice

²Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Abstract: the article substantiates the relevance of the targeted formation of safe behavior of future specialists in the leisure sphere as a component of their general professional culture and personal well-being. The current state of the problem is analyzed, and a contradiction is revealed between the objective need to ensure safety in free time and the insufficient development of pedagogical technologies aimed at its formation in the educational process of a university.

The aim of the study is to develop and theoretically substantiate the structure and content of a pedagogical technology for the formation of safe behavior of students in their free time. The work used theoretical methods: analysis of philosophical, psychological-pedagogical and methodological literature, systematization, modeling; empirical methods: observation, questioning, pedagogical experiment.

The result of the study is an author's pedagogical technology, including target, content, procedural and evaluative-resultative blocks. The technology is based on competency-based, activity-based and person-oriented approaches and involves the sequential implementation of stages: diagnostic-motivational, cognitive-activity and reflective-evaluative. A key element of the technology is the integration of knowledge about safety into the context of professional training and real practices of leisure organization.

The scientific novelty lies in the systemic representation of the process of forming safe behavior precisely in the leisure sphere of future specialists.

The practical significance is that the developed technology can be implemented in the educational process of higher educational institutions to reduce the risks of injuries and deviations among young people, thereby promoting health preservation and improving the quality of life.

Keywords: safe behavior, free time, leisure, pedagogical technology, future specialists, safety competence, higher education, behavior formation

For citation: Romanyuk O.N., Romanyuk V.S. Features of the implementation of pedagogical technologies for the formation of safe behavior of future specialists in their free time. *Pedagogical Education*. 2026. 7 (6). P. 269 – 274. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-269-274

The article was submitted: February 19, 2026; Approved after reviewing: March 19, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Современная социально-экономическая ситуация характеризуется высокой динамичностью, увеличением количества рисков и угроз различного характера (техногенных, социальных, природных, психологических). В этих условиях способность личности к формированию безопасной модели поведения, в том числе и в быту, и в целом способности безопасной жизнедеятельности, становится не только личностно значимым, но и социально востребованным профессиональным качеством.

Особую актуальность проблема безопасности приобретает в сфере досуга, который, будучи областью самореализации и отдыха, одновременно является зоной повышенного риска для молодежи, порой не обладающей способностью к абстрактному мышлению, в том числе в условиях угроз, где возникшие обстоятельства требуют способности у человека действовать быстро и решительно в ситуациях неопределенности. Это связано с ростом популярности экстремальных видов спорта и туризма, расширением возможностей для путешествий, распространением девиантных форм проведения свободного времени (употребление психоактивных веществ, кибербуллинг, участие в несанкционированных мероприятиях и т.д.). Будущие специалисты, являясь наиболее активной и мобильной частью общества, особенно подвержены различным рискам [1].

Однако традиционная система высшего образования, как правило, фокусируется на формировании профессиональных компетенций, оставляя вопросы безопасности в свободное время за рамками учебных про-

грамм. Существует явное противоречие между объективной потребностью общества в специалистах, способных к безопасному поведению во всех сферах жизни, и недостаточной разработанностью педагогических средств и технологий для целенаправленного формирования данной компетенции в контексте организации досуга [2].

Цель исследования – разработать и теоретически обосновать педагогическую технологию формирования безопасного поведения будущих специалистов в свободное время [3].

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность и структуру понятия «безопасное поведение в свободное время» применительно к будущим специалистам.
2. Проанализировать существующие подходы к проблеме формирования безопасного поведения в педагогической теории и практике.
3. Определить методологические основы и принципы построения педагогической технологии.
4. Разработать структурно-содержательную модель педагогической технологии и описать ее основные блоки.
5. Экспериментальное подтверждение эффективности предлагаемых технологии [4].

Материалы и методы исследований

Теоретической основой исследования послужили: работы по теории безопасности жизнедеятельности (В.В. Сапронов, С.В. Петров); психолого-педагогические теории формирования поведения (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский); исследования в области педагогических технологий (В.П. Беспалько, Г.К. Селевко, М.В. Кларин); концепции личностно-ориентированного (И.С. Якиманская) и деятельностного (А.Н. Леонтьев) подходов в образовании; труды, посвященные теории и практике организации досуга (А.Д. Жарков, В.Я. Суртаев).

В исследовании применялся комплекс методов:

Теоретические: анализ научной литературы, систематизация и обобщение, педагогическое моделирование.

Эмпирические: анкетирование, тестирование, наблюдение за поведением студентов в ситуациях выбора форм досуга, педагогический эксперимент (констатирующий и формирующий).

Методы математической статистики: для обработки и верификации полученных данных.

Результаты и обсуждения

1. Сущность и структура безопасного поведения в свободное время.

Под безопасным поведением в свободное время следует понимать осознанную, целенаправленную деятельность личности, основанную на системе знаний, умений и ценностных ориентаций, направленную на предупреждение и минимизацию рисков для жизни, здоровья и психологического благополучия в процессе планирования и реализации досуговых практик [5].

Структура данного феномена включает следующие компоненты:

1. Когнитивный: система знаний о потенциальных рисках и угрозах в различных сферах досуга (спорт, туризм, виртуальная среда, социальное взаимодействие), о правовых нормах, регулирующих безопасность, о способах оказания первой помощи и алгоритмах действий в чрезвычайных ситуациях.

2. Мотивационно-ценностный: осознание ценности собственной жизни и здоровья как приоритета, сформированная внутренняя установка на безопасность, личная ответственность за свои действия и их последствия, отрицательное отношение к девиантным и экстремальным формам поведения без должной подготовки.

3. Деятельностно-поведенческий: сформированные умения и навыки идентифицировать потенциально опасные ситуации, выбирать безопасные формы и сценарии досуга, применять средства индивидуальной защиты, оказывать первую помощь, действовать согласно алгоритмам в условиях возникновения угрозы.

4. Рефлексивный: способность анализировать собственный и чужой опыт, прогнозировать последствия своих действий, осуществлять самоконтроль и коррекцию своего поведения в динамично меняющихся условиях досуговой деятельности [6].

2. Педагогическая технология формирования безопасного поведения в условиях культурно - досуговой деятельности:

Структурно-содержательная модель [7].

Разработанная нами педагогическая технология представляет собой систему, состоящую из четырех взаимосвязанных блоков: целевого, содержательного, процессуального и оценочно-результативного.

Блок 1. Целевой. Цель: формирование компетенции безопасного поведения будущих специалистов в свободное время.

Задачи: Сформировать систему знаний о рисках, возникающих в различных ситуациях досуговой деятельности. Развить мотивацию к безопасному поведению и личной ответственности. Сформировать практические умения и навыки обеспечения безопасности. Развить рефлексивные способности в области анализа и прогнозирования рисков.

Блок 2. Содержательный. Содержание обучения структурировано в следующие модули:

Модуль 1. «Теоретические основы безопасности в свободное время». (Понятие риска, классификация угроз, психологические основы принятия решений).

Модуль 2. «Безопасность в конкретных видах досуга». (Безопасность в туризме и спорте, кибербезопасность, финансовая безопасность, профилактика зависимостей, безопасность в социальных взаимодействиях).

Модуль 3. «Практикум по выработке навыков». (Оказание первой помощи, основы самообороны, использование средств защиты, поведение в толпе, решение ситуационных задач (кейсов)).

Блок 3. Процессуальный. Данный блок описывает этапы реализации технологии и методы их реализации.

Этап 1. Диагностико-мотивационный. Цель: диагностика исходного уровня сформированности компонентов безопасного поведения и создание мотивации для его развития.

Методы и формы: Анкетирование, тестирование, дискуссия на тему «Риски моего досуга», встречи со специалистами (спасатели, психологи, сотрудники правоохранительных органов), просмотр и анализ проблемных видео-кейсов.

Этап 2. Когнитивно-деятельностный. Цель: формирование системы знаний и умений безопасного поведения через активные и интерактивные формы деятельности [8].

Методы и формы: Проблемные лекции и семинары: обсуждение конкретных случаев, анализ причинно-следственных связей.

Проектная деятельность: разработка студентами индивидуальных или групповых проектов «Безопасный маршрут выходного дня», «Инструкция по кибербезопасности для сверстников», «План действий при ЧС в походе» [9].

Тренинги: коммуникативные тренинги, тренинги по принятию решений в стрессовых ситуациях.

Деловые и ролевые игры: моделирование потенциально опасных ситуаций (например, «Потерялся в городе/лесу», «Встреча с мошенником в сети»).

Мастер-классы: от практикующих специалистов (альпинисты, водные туристы, IT-специалисты по безопасности).

Этап 3. Рефлексивно-оценочный. Цель: самооценка и коррекция сформированных компетенций, закрепление положительного опыта.

Методы и формы: ведение «Дневника безопасности», где студент фиксирует свои решения и их анализ; защита итоговых проектов; проведение круглого стола с обсуждением достигнутых результатов и трудностей; итоговое тестирование и решение комплексных ситуационных задач [10].

Блок 4. Оценочно-результативный. Данный блок включает критерии и показатели эффективности технологии.

1. Когнитивный критерий: полнота и глубина знаний о рисках и способах обеспечения безопасности (диагностируется тестами).

2. Мотивационный критерий: степень осознания личной ответственности и выраженность установки на безопасное поведение (диагностируется анкетами и методом незаконченных предложений).

3. Деятельностный критерий: уровень сформированности практических умений (диагностируется через наблюдение в смоделированных ситуациях, решение кейсов).

4. Рефлексивный критерий: способность к адекватной самооценке и анализу своих действий (диагностируется через анализ «Дневника безопасности» и собеседование).

На основе данных критериев определяется уровень сформированности компетенции: низкий, средний, высокий [11].

3. Апробация технологии и обсуждение результатов

Для проверки эффективности разработанной технологии был проведен педагогический эксперимент на базе Казанского филиала Российского государственного университета правосудия им. В.М. Лебедева и Казанского юридического института МВД России.

В эксперименте участвовали 120 студентов 1-2 курсов различных направлений подготовки, разделенные на контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы.

На констатирующем этапе было выявлено, что большинство студентов (около 75% в обеих группах) демонстрируют низкий и средний уровни сформированности безопасного поведения. Наибольшие затруднения вызвали вопросы, связанные с алгоритмами действий в нестандартных ситуациях и оценкой долгосрочных последствий рискованного поведения.

В ЭГ в течение одного семестра была внедрена разработанная педагогическая технология в рамках курса по выбору «Безопасность и личная эффективность». В КГ обучение проводилось в традиционной форме (разовые лекции по ОБЖ). Результаты формирующего эксперимента, оцененные по описанным выше критериям, показали статистически значимые различия между группами. В ЭГ количество студентов с высоким уровнем сформированности компетенции увеличилось с 8% до 42%, а с низким – сократилось с 40% до 9%. В КГ существенных изменений выявлено не было. Качественный анализ данных показал, что студенты ЭГ не только лучше справлялись с тестовыми заданиями, но и демонстрировали более осознанный подход к планированию своего досуга, проявляли большую осведомленность о средствах защиты и алгоритмах действий, были способны аргументировать свой выбор в пользу безопасных сценариев.

Выводы

В ходе исследования была подтверждена гипотеза о том, что формирование безопасного поведения будущих специалистов в свободное время будет эффективным, если оно реализуется как целостный педагогический процесс, основанный на специально разработанной технологии.

Разработанная педагогическая технология, включающая целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный блоки и реализуемая через последовательность диагностико-мотивационного, когнитивно-деятельностного и рефлексивно-оценочного этапов, доказала свою эффективность в экспериментальных условиях. Ее ключевыми преимуществами являются системность, интеграция в профессиональный и личностный контекст, опора на активные и интерактивные методы обучения, что позволяет сформировать не только знания, но и устойчивые мотивы и практические навыки.

Внедрение данной технологии в образовательное пространство вуза будет способствовать не только снижению рисков травматизма и девиаций среди студенческой молодежи, но и формированию ответственной, самокритичной и адаптивной личности, способной к эффективной и безопасной самореализации во всех сферах жизни, что является одной из стратегических задач современного образования.

Список источников

1. Сапронов В.В., Сыса А.Б., Шахбазян В.В. Безопасность жизнедеятельности: Учебное пособие. М.: Академия, 2009. 336 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
3. Масалова В.М. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности студентов в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2009. 215 с.
4. Жарков А.Д. Технология культурно-досуговой деятельности: Учебное пособие. М.: МГУКИ, 2002. 288 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Academia, 2005. 352 с.
6. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. М.: Наука, 1997. 223 с.
7. Сапронов В.В., Сыса А.Б., Шахбазян В.В. Безопасность жизнедеятельности: Учебное пособие. М.: Академия, 2009. 336 с.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
9. Суртаев В.Я. Социология молодежного досуга. СПб.: СПбГУП, 1998. 210 с.
10. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.
11. Heckhausen H. Motivation and Action. Springer, 2018. 708 p.
12. Zimbardo P.G. The Lucifer Effect: Understanding How Good People Turn Evil. Random House, 2007. 551 p.

References

1. Sapronov V.V., Sysa A.B., Shakhbazyan V.V. Life Safety: A Textbook. Moscow: Academy, 2009. 336 p.
2. Bepalko V.P. Components of Pedagogical Technology. Moscow: Pedagogy, 1989. 192 p.
3. Masalova V.M. Formation of a Culture of Life Safety of Students in the Educational Process of a University: Dissertation... Cand. of Pedagogical Sciences. Stavropol, 2009. 215 p.

4. Zharkov A.D. Technology of Cultural and Leisure Activities: A Textbook. Moscow: MGUKI, 2002. 288 p.
5. Leontyev A.N. Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Smysl, Academia, 2005. 352 p.
6. Klarin M.V. Innovations in Learning: Metaphors and Models: Analysis of Foreign Experience. Moscow: Nauka, 1997. 223 p.
7. Sapronov V.V., Sysa A.B., Shakhbazyan V.V. Life Safety: A Textbook. Moscow: Academy, 2009. 336 p.
8. Selevko G.K. Modern Educational Technologies: A Textbook. Moscow: Narodnoe obrazovanie, 1998. 256 p.
9. Surtaev V.Ya. Sociology of Youth Leisure. St. Petersburg: SPbGUP, 1998. 210 p.
10. Yakimanskaya I.S. Student-Centered Learning in the Modern School. M.: September, 1996. 96 p.
11. Heckhausen H. Motivation and Action. Springer, 2018. 708 p.
12. Zimbardo P.G. The Lucifer Effect: Understanding How Good People Turn Evil. Random House, 2007. 551 p.

Информация об авторах

Романюк О.Н., кандидат педагогических наук, доцент, Казанский филиал Российского государственного университета правосудия им. В.М. Лебедева

Романюк В.С., кандидат педагогических наук, доцент, Казанский юридический институт МВД России

© Романюк О.Н., Романюк В.С., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.7. Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-275-281

Коммуникативно-компетентностный подход в обучении иностранным языкам студентов технологического вуза

¹Ростомян Л.А.,

¹МИРЭА – Российский технологический университет

Аннотация: статья посвящена анализу теоретических оснований и практических возможностей коммуникативно-компетентностного подхода применительно к обучению иностранным языкам студентов, получающих образование по технологическим направлениям. Автор обосновывает целесообразность соединения коммуникативной методики с компетентностной моделью, принятой в высшей школе, – прежде всего в части развития тех навыков межкультурного взаимодействия, которые востребованы в профессиональной сфере.

Высшее образование сегодня функционирует в условиях интенсивного международного научно-технического обмена, и владение иностранным языком всё заметнее влияет на профессиональную состоятельность выпускника-технолога. Именно поэтому растёт интерес к коммуникативно-компетентностному подходу – подходу, нацеленному на то, чтобы студент мог пользоваться языком не в учебных упражнениях, а в реальных рабочих ситуациях. Настоящее исследование ставило перед собой задачу оценить, насколько такой подход оправдывает себя на практике – конкретно, в рамках языковой подготовки студентов технологического университета.

Теоретической базой послужили работы в области коммуникативной методики и компетентностной образовательной парадигмы. Применялись методы педагогического эксперимента, диагностического тестирования и сравнительного анализа. Участниками стали второкурсники технологического вуза; одна группа – контрольная – занималась по обычной программе, вторая – экспериментальная – по программе, построенной на коммуникативно-ориентированных технологиях: проектная работа, имитация профессиональных ситуаций, разбор аутентичных технических текстов, подготовка и проведение презентаций на иностранном языке.

По итогам эксперимента в экспериментальной группе зафиксирован заметный рост иноязычной коммуникативной компетенции. Если до начала работы лишь 12 % студентов демонстрировали высокий уровень подготовки, то после – уже 21 %. Контрольная группа тоже показала положительные сдвиги, но менее выраженные.

Результаты свидетельствуют о том, что коммуникативно-компетентностный подход действительно работает на студентах технологических специальностей. Профессионально ориентированные задания и интерактивные форматы помогают развивать навыки делового общения, поддерживают учебную мотивацию и – что немаловажно – связывают языковую подготовку с реальной профессиональной перспективой.

Ключевые слова: коммуникативный подход, компетентностная модель образования, иноязычная коммуникация, технологический вуз, профессиональная коммуникация, межкультурное взаимодействие

Для цитирования: Ростомян Л.А. Коммуникативно-компетентностный подход в обучении иностранным языкам студентов технологического вуза // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 275 – 281. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-275-281

Поступила в редакцию: 19 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 19 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

Communicative-competence-based approach in teaching foreign languages to students of a technological university

¹Rostomyan L.A.,

¹MIREA – Russian Technological University

Abstract: the article looks at the theoretical underpinnings and hands-on potential of the communicative-competence-based approach as applied to foreign-language instruction for students enrolled in technology-oriented programmes. The author argues that merging communicative language teaching with the competence-based model now standard in higher education is particularly warranted where the goal is to cultivate intercultural skills that students will actually need for their job.

With international scientific and technological cooperation expanding year by year, a working command of a foreign language is no longer a nice-to-have for engineering and technology students – it is a professional necessity. Against this backdrop, the communicative-competence-based approach stands out because it trains learners to deploy the language in authentic professional situations rather than merely practise grammar drills. The present study set out to gauge how well this approach performs in a real university setting.

The study drew on communicative language teaching theory and the competence-based educational paradigm. A pedagogical experiment, diagnostic testing, and comparative analysis were employed. Second-year students at a technological university were split into a control group (conventional instruction) and an experimental group. The latter followed a syllabus built around project work, professional-situation simulations, analysis of authentic technical texts, and foreign-language presentations.

The experiment revealed a marked gain in communicative competence among the experimental-group students: the share rated as high-level rose from 12 % to 21 %. The control group improved too, but to a noticeably smaller degree.

The findings bear out the value of the communicative-competence-based approach for technology students. Professionally oriented tasks and interactive formats sharpen communication skills, sustain motivation, and – importantly – anchor language learning in the learners' future career context.

Keywords: communicative approach, competence-based education model, foreign language communication, technological university, professional communication, intercultural interaction

For citation: Rostomyan L.A. Communicative-competence-based approach in teaching foreign languages to students of a technological university. *Pedagogical Education*. 2026. 7 (6). P. 275 – 281. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-275-281

The article was submitted: February 19, 2026; Approved after reviewing: March 19, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

От выпускника технологического вуза сегодня ждут не только узкопрофессиональных знаний, но и умения работать в международной среде. Во многих вузах ряд магистерских программ предполагает стажировки за рубежом и участие в англоязычных научных конференциях; на бакалавриате студенты всё чаще сталкиваются с необходимостью читать техническую документацию на английском – скажем, руководства к программным средам или спецификации микроконтроллеров. Иностранный язык, таким образом, перестаёт быть факультативным дополнением и становится рабочим инструментом инженера.

Именно здесь раскрывается потенциал коммуникативно-компетентного подхода. Он соединяет две методологические линии. Первая – коммуникативная: язык осваивается через живое использование в ситуациях, приближённых к реальным. Как подчёркивает Н.В. Грин, «коммуникативный подход ориентирован на практическое владение языком, а не на знание о языке» [3, с. 517]. Вторая – компетентностная: учебный процесс нацелен на формирование интегративных профессиональных умений [6].

Материалы и методы исследований

Хотя работ по методике преподавания иностранных языков накопилось множество, адаптация коммуникативно-компетентного подхода к условиям технологического образования исследована фрагментарно.

К.А. Мельникова, анализируя программы магистратуры технических вузов, констатирует: «компетентностный и лингвокультурный подходы нередко декларируются, но не получают последовательной реализации в учебном процессе» [7, с. 65]. Причина, на наш взгляд, кроется в традиционном приоритете дисциплин технического цикла – на языковую подготовку остаётся ограниченный ресурс.

Отметим ключевые положения коммуникативного подхода*. Язык рассматривается прежде всего как средство социального взаимодействия. Главная задача обучения – не сформировать у студента грамматический каркас, а научить его решать коммуникативные задачи: договариваться, уточнять, возражать, переспрашивать [3]. (* Здесь и далее мы опираемся на классическую трактовку, восходящую к работам Д. Хаймса и Д.А. Уилкинса, в интерпретации отечественных методистов.)

Компетентностная модель добавляет к этому профессиональный вектор. Образовательный процесс ориентируется на формирование связки «знания – умения – личностные качества», необходимой для успешной работы по специальности. Применительно к языковому образованию это реализуется через развитие иноязычной коммуникативной компетенции – многокомпонентного образования, которое включает:

- лингвистический компонент (владение языковой системой);
- социокультурный компонент (понимание культурных норм общения);
- дискурсивный компонент (умение выстраивать связное высказывание);
- стратегический компонент (способность компенсировать нехватку языковых средств) [8].

Когда коммуникативная методология и компетентностный подход работают совместно, складывается модель, в которой студент не просто накапливает языковые знания, а учится их применять. О.В. Маруневич и Е.В. Шабашова, описывая опыт работы с магистрантами технического профиля, пришли к аналогичному выводу: ключевым оказывается не объём усвоенной лексики, а «способность выстраивать профессиональную коммуникацию на иностранном языке в условиях, приближённых к реальным» [6, с. 287]. Для студентов технологических направлений это особенно важно: обучение должно перекликаться с содержанием профильных дисциплин [7].

Помимо проектных заданий в экспериментальной программе использовались форматы, каждый из которых моделировал определённый аспект профессиональной коммуникации:

1. командное обсуждение инженерного проекта – студенты распределяли роли (руководитель, исполнитель, заказчик) и вели переговоры о сроках, бюджете, технических ограничениях;
2. реферирование и комментирование фрагмента технической документации (спецификации, инструкции по эксплуатации) – с последующим устным пересказом партнёру;
3. участие в имитации научного семинара – доклад на 5–7 минут и свободная дискуссия;
4. защита презентации технологического решения перед «экспертной комиссией», роль которой исполняли преподаватель и студенты из другой подгруппы.

Как справедливо отмечают Т.А. Кокнова и Е.Б. Некрутенко, «повышение мотивации достигается посредством связи изучаемого материала с профессиональными потребностями обучающихся» [5, с. 8]. Наш опыт это подтвердил: когда содержание задания пересекалось с профильными дисциплинами (материаловедение, технология машиностроения), студенты демонстрировали заметно большую включённость, чем при работе с нейтральными общезыковыми темами.

Среди активных методов обучения особую роль сыграла деловая игра. Моделирование переговоров с иностранным партнёром – ситуация, в которой студент вынужден не просто говорить на языке, а убеждать, торговаться, искать компромисс, – оказалось, пожалуй, самым действенным форматом. Студенты отмечали, что именно деловая игра помогла им перестать бояться говорить.

Перечислим педагогические технологии, которые составили ядро экспериментальной программы (каждая решала свою задачу и применялась с разной периодичностью):

1. Проектное обучение. Студенты объединялись в команды по 3–4 человека и в течение 3–4 недель разрабатывали решение конкретной технологической задачи. Итог – публичная защита на иностранном языке перед группой.
2. Проблемно-ориентированное обучение (case study). Преподаватель предлагал кейс – например, сбой на производственной линии – и команда должна была за одно занятие предложить и аргументировать решение.
3. Моделирование профессиональной коммуникации. Сюда входили ролевые игры (переговоры «поставщик – заказчик»), а также имитация технического совещания с распределением ролей.
4. Работа на цифровых платформах. Использовались Moodle (для размещения материалов и тестов), Padlet (для коллаборативных заданий) и Rutube (просмотр аутентичных технических презентаций с последующим обсуждением).

Комплекс этих технологий, по нашим наблюдениям, развивает у студентов не только языковые навыки, но и критическое мышление, умение работать в команде и – что особенно ценно – способность доносить сложные технические идеи на иностранном языке понятно и убедительно [10].

Для экспериментальной проверки эффективности описанного подхода в осеннем семестре 2025/2026 учебного года на базе МИРЭА было проведено педагогическое исследование. Центральный вопрос: влияет ли систематическое (а не эпизодическое) использование коммуникативно-ориентированных технологий на уровень иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов?

Участниками стали 29 студентов второго курса направления «Технологии управления», обучавшихся по дисциплине «Иностранный язык». Группы формировались по учебному расписанию: экспериментальная – 15 человек, контрольная – 14.

Контрольная группа занималась по стандартной рабочей программе: чтение адаптированных текстов, выполнение грамматических упражнений, пересказ. В экспериментальной группе занятия строились иначе. Были внедрены:

- моделирование профессиональных коммуникативных ситуаций;
- проектная деятельность на иностранном языке;
- работа с аутентичными техническими текстами;
- подготовка презентаций технологических решений;
- групповое обсуждение профессиональных кейсов.

Эксперимент продолжался 1 учебный семестр и включал в себя три последовательных этапа:

1. Констатирующий этап: входное тестирование – письменный тест на знание профессиональной лексики, устное собеседование на заданную тему, заполнение анкеты самооценки.

2. Формирующий этап: реализация экспериментальной программы в одной группе при сохранении стандартной программы в другой.

3. Контрольный этап: повторная диагностика по тем же инструментам + анкета обратной связи.

Для оценки уровня компетенции мы использовали три критерия:

1. Когнитивный – насколько уверенно студент владеет профессиональной терминологией и понимает неадаптированные тексты по профилю.

2. Коммуникативно-деятельностный – способен ли студент вести профессиональный диалог продолжительностью не менее 3 минут, аргументированно излагать позицию и реагировать на контраргументы (оценивалось по шкале от 0 до 10).

3. Социокультурный – учитывает ли студент нормы делового общения в англоязычной среде: формулы вежливости, структуру делового письма, особенности small talk (оценивалось по чек-листу из 12 пунктов).

По каждому критерию выделялись три уровня: низкий, средний, высокий.

Результаты и обсуждения

Входная диагностика показала, что группы стартовали практически с одинаковых позиций. Это обстоятельство было для нас принципиально: без сопоставимости исходных данных любые выводы о превосходстве одного метода над другим оставались бы спекулятивными.

Таблица 1

Входная диагностика.

Table 1

Input diagnostics.

Уровень	Эксп. группа (до)	Контр. группа (до)
Высокий	12%	11%
Средний	47%	49%
Низкий	41%	40%

На протяжении семестра студенты экспериментальной группы еженедельно выполняли задания коммуникативного характера. Один из проектов – «Выбор технологической линии для малого производства» – занял четыре недели и потребовал от команд самостоятельного поиска англоязычных источников, подготовки технико-экономического обоснования и публичной защиты. Контрольная группа в это же время работала по стандартной программе: чтение адаптированных текстов, грамматические упражнения, пересказ. К середине семестра преподаватели фиксировали, что в экспериментальной группе студенты стали задавать

вопросы на английском языке по собственной инициативе – явление, которое в контрольной группе не наблюдалось.

Контрольная диагностика продемонстрировала рост показателей в обеих группах, однако темпы оказались различными. Обращает на себя внимание динамика высокого уровня: в экспериментальной группе прирост составил 9% (с 12% до 21%), тогда как в контрольной – 5% (с 11% до 16%). Доля студентов с низким уровнем в экспериментальной группе сократилась более чем вдвое – с 41% до 18%.

Таблица 2

Контрольная диагностика.

Table 2

Control diagnostics.

Уровень	Эксп. группа (после)	Контр. группа (после)
Высокий	21 %	16 %
Средний	56 %	55 %
Низкий	18 %	29 %

Аналогичный результат (положительное влияние аутентичных заданий на компетенцию) описан А.Ш. Давлетукаевой и Л.Ю. Исраиловой, которые отмечают, что «использование аутентичных материалов позволяет погрузить обучающихся в реальную языковую среду, стимулирует их интерес и мотивацию» [4, с. 247].

Выводы

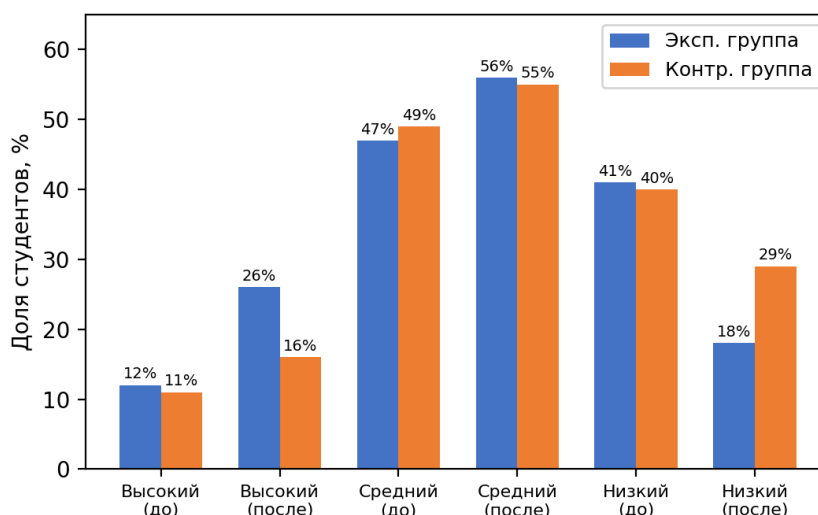


Рис. 1. Динамика уровня иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Fig. 1. Dynamics of the level of foreign language communicative competence of students.

Прежде чем формулировать выводы, оговоримся: исследование имеет ряд ограничений. Выборка невелика – 29 человек, один вуз, один семестр. Мы не измеряли долгосрочное удержание навыков (retention) и не контролировали влияние внешних факторов (например, самостоятельное использование языковых приложений студентами вне аудитории). Всё это сужает область, на которую можно распространить полученные результаты. Тем не менее, даже в рамках проведённого эксперимента данные позволяют сделать несколько содержательных заключений.

1. Коммуникативно-компетентный подход, реализованный через профессионально ориентированные задания, продемонстрировал статистически более выраженную динамику формирования иноязычной компетенции по сравнению с традиционной программой. Прирост доли студентов высокого уровня в экспериментальной группе (9%) почти вдвое превысил аналогичный показатель контрольной группы (5%).

2. Качественные наблюдения дополнили количественные. Студенты экспериментальной группы стали увереннее оперировать профессиональной терминологией, реже уклонялись от высказываний на иностранном языке, охотнее брали на себя роль докладчика. В анкетах обратной связи 78 % участников экспериментальной группы указали, что стали «лучше понимать, зачем нужен язык в профессии» (в сравнении с 34 %

в контрольной). Этот результат согласуется с выводами Т.А. Кокновой и Е.Б. Некрутенко о том, что «интеграция языкового и профессионального образования способствует формированию профессиональной идентичности» [5, с. 8].

3. Проектные и проблемно-ориентированные форматы изменили позицию студента: из реципиента готовых знаний он превратился в активного участника, вынужденного принимать решения, аргументировать, договариваться. Именно такая позиция, на наш взгляд, максимально приближает учебную ситуацию к реальной профессиональной среде.

Список источников

1. Байгуданова Г.К. «Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством проектного обучения» // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2024. Т. 23. № 2. С. 88 – 94. DOI: 10.20310/1810-231X-2024-23-2-88-94 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/developing-foreign-language-communicative-competence-in-students-through-project-based-learning> (дата обращения: 23.03.2026).
2. Барышников Н.В. Методика обучения иностранным языкам в контексте современных реалий: проблемы и решения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. № 1 (850). С. 16 – 23. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-kontekste-sovremennyh-realiy-problemy-i-resheniya/viewer> (дата обращения: 20.03.2026).
3. Грин Н.В. Коммуникативный подход в обучении английскому языку // Сборник научных трудов Ангарского государственного технического университета. 2024. № 1. С. 516 – 519. URL: <https://angtu.editorum.ru/ru/nauka/article/84519/view?ysclid=mn5xiflnnx750740518> (дата обращения: 21.03.2026).
4. Давлетукаева А.Ш., Исраилова Л.Ю. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов через использование аутентичных материалов // Управление образованием. 2024. Т. 14. № 4. С. 242 – 251. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-inoazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-studentov-cherez-ispolzovanie-autentichnyh-materialov/viewer> (дата обращения: 23.03.2026).
5. Кокнова Т.А., Некрутенко Е.Б. Компетентностный подход в студентоцентрированном обучении английскому языку: междисциплинарные возможности и педагогические эффекты // Russian Journal of Education and Psychology. 2025. Т. 16. № 4. С. 1 – 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-studentotsentrirovannom-obuchenii-angliyskomu-yazyku-mezhdistsiplinarnye-vozmozhnosti-i-pedagogicheskie/viewer> (дата обращения: 22.03.2026).
6. Маруневич О.В., Шабашова Е.В. Технология обучения иноязычным коммуникативным навыкам магистрантов естественнонаучного и технического профилей // Самарский научный вестник. 2023. Т. 12. № 3. С. 284 – 290. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-obucheniya-inoazychnym-kommunikativnym-navykam-magistrantov-estestvennonauchnogo-i-tehnicheskogo-profiley?ysclid=mn5xu1clqr441018770> (дата обращения: 19.03.2026).
7. Мельникова К.А. Компетентностный и лингвокультурный подходы в программе профессиональной подготовки студентов магистратуры в техническом вузе // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 11 (125). С. 64 – 69. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-i-lingvokulturnyy-podhody-v-programme-professionalnoy-podgotovki-studentov-magistratury-v-tehnicheskom-vuze/viewer> (дата обращения: 20.03.2026).
8. Ngo C.-L. Intercultural communication in second/foreign language education: a bibliometric review // Journal of Intercultural Communication Research. 2025. Vol. 54. № 1-2. P. 1 – 21. URL: https://www.researchgate.net/publication/388598031_Intercultural_communication_in_secondforeign_language_education_over_67_years_A_bibliometric_review (дата обращения: 20.03.2026).
9. Sorokina A.S., Korenev A.A. Skills of visualization of educational material as a component of professional communicative competence of foreign language teachers // Pedagogical Sciences. 2024. № 4. С. 120 – 128. URL: https://www.researchgate.net/publication/380828252_Skills_of_visualization_of_educational_material_as_a_component_of_professional_and_communicative_competence_of_a_foreign_language_teacher (дата обращения: 21.03.2026).
10. Zhou R., Samad A., Perinpasingam T. A systematic review of cross-cultural communicative competence in EFL teaching: insights from China // Humanities and Social Sciences Communications. 2024. Vol. 11. Article 1750. URL: https://www.researchgate.net/publication/387505307_A_systematic_review_of_cross-cultural_communicative_competence_in_EFL_teaching_insights_from_China (дата обращения: 19.03.2026).

References

1. Baygudanova G.K. Formation of Students' Foreign Language Communicative Competence through Project-Based Learning. *Psychological and Pedagogical Journal "Gaudeamus"*. 2024. Vol. 23. No. 2. P. 88 – 94. DOI: 10.20310/1810-231X-2024-23-2-88-94 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/developing-foreign-language-communicative-competence-in-students-through-project-based-learning> (accessed: 23.03.2026).
2. Baryshnikov N.V. Methods of Teaching Foreign Languages in the Context of Modern Realities: Problems and Solutions. *Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences*. 2024. No. 1 (850). P. 16 – 23. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-kontekste-sovremennyh-realiy-problemy-i-resheniya/viewer> (accessed: 20.03.2026).
3. Green N.V. Communicative approach in teaching English. *Collection of scientific papers of Angarsk State Technical University*. 2024. No. 1. P. 516 – 519. URL: <https://angtu.editorum.ru/ru/nauka/article/84519/view?ysclid=mn5xiflnnx750740518> (accessed: 21.03.2026).
4. Davletukaeva A.Sh., Israilova L.Yu. Development of students' foreign language communicative competence through the use of authentic materials. *Education Management*. 2024. Vol. 14. No. 4. P. 242 – 251. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-inoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-studentov-cherez-ispolzovanie-autentichnyh-materialov/viewer> (accessed: 23.03.2026).
5. Koknova T.A., Nekrutenko E.B. Competency-based approach in student-centered teaching of the English language: interdisciplinary possibilities and pedagogical effects. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2025. Vol. 16. No. 4. P. 1 – 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-studentotsentrirovannom-obuchenii-angliyskomu-yazyku-mezhdistsiplinarnye-vozmozhnosti-i-pedagogicheskie/viewer> (accessed: 22.03.2026).
6. Marunovich O.V., Shabashova E.V. Technology of Teaching Foreign Language Communicative Skills to Master's Students in Natural Sciences and Engineering. *Samara Scientific Bulletin*. 2023. Vol. 12. No. 3. P. 284 – 290. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-obucheniya-inoyazychnym-kommunikativnym-navykam-magistrantov-estestvennonauchnogo-i-tehnicheskogo-profilay?ysclid=mn5xu1clqr441018770> (accessed: 19.03.2026).
7. Melnikova K.A. Competency-based and linguacultural approaches in the professional training program of master's degree students at a technical university. *International Research Journal*. 2022. No. 11 (125). P. 64 – 69. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-i-lingvokulturnyy-podhody-v-programme-professionalnoy-podgotovki-studentov-magistratury-v-tehnicheskoy-vuze/viewer> (accessed: 20.03.2026).
8. Ngo C.-L. Intercultural communication in second/foreign language education: a bibliometric review. *Journal of Intercultural Communication Research*. 2025. Vol. 54. No. 1-2. P. 1 – 21. URL: https://www.researchgate.net/publication/388598031_Intercultural_communication_in_secondforeign_language_education_over_67_years_A_bibliometric_review (accessed: 20.03.2026).
9. Sorokina A.S., Korenev A.A. Skills of visualization of educational material as a component of professional communicative competence of foreign language teachers. *Pedagogical Sciences*. 2024. No. 4. P. 120 – 128. URL: https://www.researchgate.net/publication/380828252_Skills_of_visualization_of_educational_material_as_a_component_of_professional_and_communicative_competence_of_a_foreign_language_teacher (accessed: 21.03.2026).
10. Zhou R., Samad A., Perinpasingam T. A systematic review of cross-cultural communicative competence in EFL teaching: insights from China. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2024. Vol. 11. Article 1750. URL: https://www.researchgate.net/publication/387505307_A_systematic_review_of_cross-cultural_communicative_competence_in_EFL_teaching_insights_from_China (accessed: 19.03.2026).

Информация об авторах

Ростомян Л.А., старший преподаватель кафедры иностранных языков, МИРЭА – Российский технологический университет, Российская Федерация, Москва, просп. Вернадского, 78, lusy9191@mail.ru

© Ростомян Л.А., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / *Original article*

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

УДК 37.013.73.

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-282-288

Национально-ориентированный подход к обучению глаголам движения русского языка китайских студентов

¹ Рысева А.А.,

¹ Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Аннотация: цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность национально-ориентированной методики обучения русским глаголам движения китайских студентов. В статье анализируются типологические различия русского и китайского языков в сфере выражения движения, выявляются интерференционные трудности, возникающие у китайских обучающихся при усвоении категорий направленности и приставочной деривации. На основе сопоставительного анализа языков разработана методика обучения глаголам движения, включающая систематическое сопоставление глагольных систем русского и китайского языков, когнитивную визуализацию траекторий движения и интерпретацию приставок как операторов пространственного вектора. Эффективность предложенной методики проверена в ходе педагогического эксперимента с участием китайских студентов уровня А2. Результаты эксперимента показали статистически значимое повышение грамматической точности и коммуникативной адекватности употребления глаголов движения в экспериментальной группе по сравнению с контрольной ($t = 7,12$; $p < 0,001$; Cohen's $d = 0,82$).

Научная новизна исследования заключается в разработке национально-ориентированной методики обучения русским глаголам движения китайских студентов, основанной на сопоставительном анализе глагольных систем русского и китайского языков и когнитивной интерпретации приставок как пространственных операторов.

Ключевые слова: глаголы движения, русский язык как иностранный, интерференция, национально-ориентированное обучение

Для цитирования: Рысева А.А. Национально-ориентированный подход к обучению глаголам движения русского языка китайских студентов // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 282 – 288. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-282-288

Поступила в редакцию: 19 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 20 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

A national-oriented approach to teaching Russian verbs of motion to Chinese students

¹ Ryseva A.A.,

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia

Abstract: the aim of the study is to provide a theoretical justification and experimental verification of the effectiveness of a nationally oriented methodology for teaching Russian verbs of motion to Chinese students. The article analyzes typological differences between the Russian and Chinese languages in the domain of motion expression and identifies interference-related difficulties that Chinese learners encounter when acquiring the categories of directionality and prefixal derivation. Based on a contrastive analysis of the two languages, a methodology for teaching Russian verbs of motion was developed. The proposed approach includes systematic comparison of Russian and Chinese verbal systems, cognitive visualization of motion trajectories, and the interpretation of Russian verbal prefixes as operators of spatial vectors. The effectiveness of the proposed methodology was tested through a pedagogical experiment

involving Chinese students at the A2 proficiency level. The results demonstrated a statistically significant increase in grammatical accuracy and communicative adequacy in the use of verbs of motion in the experimental group compared to the control group ($t = 7.12$; $p < 0.001$; Cohen's $d = 0.82$).

The scientific novelty of the study lies in the development of a nationally oriented methodology for teaching Russian verbs of motion to Chinese learners, based on a contrastive analysis of Russian and Chinese verbal systems and a cognitive interpretation of prefixes as spatial operators.

Keywords: verbs of motion, Russian as a foreign language, language interference, national-oriented instruction

For citation: Ryseva A.A. A national-oriented approach to teaching Russian verbs of motion to Chinese students. *Pedagogical Education*. 2026. 7 (6). P. 282 – 288. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-282-288

The article was submitted: February 19, 2026; Approved after reviewing: March 20, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

В условиях расширения академического и культурного сотрудничества между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой увеличивается число китайских студентов, обучающихся в российских вузах. По данным Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, китайские обучающиеся составляют одну из наиболее многочисленных групп иностранных студентов в России. Данный факт актуализирует проблему совершенствования методики преподавания русского языка как иностранного для китайской аудитории.

Одной из наиболее сложных для усвоения категорий русского языка являются глаголы движения, представляющие собой разветвлённую семантико-грамматическую подсистему, включающую противопоставление однонаправленности и неоднаправленности движения, видовую оппозицию, а также развитую систему приставочной деривации. Для китайских обучающихся освоение данной категории сопряжено с существенными трудностями, что обусловлено типологическими различиями между русским и китайским языками.

В китайском языке отсутствует грамматическое противопоставление однонаправленности и многонаправленности движения, характерное для русского языка. Пространственные отношения преимущественно выражаются аналитическими средствами, что приводит к интерференционным ошибкам при выборе основы глагола движения (идти / ходить; ехать / ездить) и при употреблении приставочных форм (прийти, уйти, войти и др.).

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки методики обучения русским глаголам движения, учитывающей особенности родного языка китайских обучающихся и направленной на предупреждение межъязыковой интерференции.

В рамках исследования были поставлены следующие задачи:

- выявить типичные интерференционные ошибки китайских обучающихся при употреблении русских глаголов движения;
- разработать диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности навыков употребления глаголов движения;
- разработать национально-ориентированную методику обучения русским глаголам движения на основе сопоставительного анализа русского и китайского языков;
- провести педагогический эксперимент по проверке эффективности предложенной методики.

Для решения поставленных задач в работе использовался комплекс теоретических и эмпирических методов исследования:

- анализ научной и методической литературы по проблемам обучения русскому языку как иностранному и межъязыковой интерференции – для выявления теоретических основ исследования;
- сопоставительный анализ глагольных систем русского и китайского языков – для выявления типологических различий, влияющих на усвоение глаголов движения;
- тестирование китайских обучающихся – для диагностики уровня владения глаголами движения;
- педагогический эксперимент (контрольная и экспериментальная группы) – для проверки эффективности разработанной методики;
- статистическая обработка результатов эксперимента (t -критерий Стьюдента, коэффициент Cohen's d) – для оценки статистической значимости полученных результатов.

Гипотеза исследования заключается в том, что систематическое включение сопоставительного компонента, основанного на типологических различиях русского и китайского языков, способствует статистически значимому снижению интерференционных ошибок при употреблении глаголов движения.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанной национально-ориентированной методики обучения русским глаголам движения в образовательной практике вузов Российской Федерации и Китайской Народной Республики, а также на подготовительных отделениях, где осуществляется обучение русскому языку как иностранному китайских студентов.

Теоретической базой исследования послужили труды отечественных и зарубежных ученых в области психолингвистики, теории межъязыковой интерференции и методики преподавания иностранных языков.

Исследование опирается на следующие научные положения:

- психолингвистическую теорию речевой деятельности (И.А. Зимняя), согласно которой усвоение иностранного языка связано с формированием новых когнитивных связей между языковой формой и содержанием;

- концепцию межъязыковой интерференции (Б.В. Беляев, А.А. Залевская), рассматривающую влияние родного языка как один из ключевых факторов формирования ошибок при изучении иностранного языка;

- принцип доминирующего языка в процессах билингвизма (Р.К. Миньяр-Белоручев), согласно которому при усвоении второго языка обучающийся первоначально опирается на систему родного языка;

- положения сопоставительной лингводидактики (А.С. Мамонтов, А.В. Щепилова), подчеркивающие значимость сопоставительного анализа родного и изучаемого языков при разработке методики обучения иностранному языку.

Для решения поставленных задач использовался комплекс теоретических и эмпирических методов исследования.

К теоретическим методам относятся анализ научной и методической литературы по проблемам обучения русскому языку как иностранному и межъязыковой интерференции, а также сопоставительный анализ глагольных систем русского и китайского языков, направленный на выявление типологических различий, влияющих на усвоение глаголов движения.

К эмпирическим методам относятся тестирование китайских обучающихся и педагогический эксперимент с участием контрольной и экспериментальной групп. Для оценки статистической значимости полученных результатов использовалась статистическая обработка данных, включающая *t*-критерий Стьюдента и расчет коэффициента размера эффекта Cohen's *d*.

Материалы и методы исследований

Разработка методики обучения русским глаголам движения для китайской аудитории требует учета психолингвистических особенностей усвоения второго языка, а также типологических различий между родным и изучаемым языками обучающихся. В лингводидактике данная задача решается в рамках национально-ориентированного подхода, предполагающего опору на сопоставительный анализ языковых систем и целенаправленное предупреждение межъязыковой интерференции.

На начальном этапе изучения иностранного языка обучающиеся неизбежно соотносят новые языковые единицы со структурой родного языка. Данный процесс обусловлен когнитивными механизмами обработки информации и описывается в психолингвистических исследованиях как взаимодействие языковых систем в сознании билингва. В связи с этим учет родного языка обучающихся рассматривается как важный методический принцип преподавания иностранных языков.

В методике преподавания русского языка как иностранного значимость сопоставительного анализа неоднократно подчеркивалась отечественными исследователями. Сопоставление родного и изучаемого языков позволяет выявить системные различия в их структуре и на этой основе прогнозировать возможные трудности усвоения языковых единиц. Особенно продуктивным данный подход оказывается при изучении грамматических категорий, отсутствующих в родном языке обучающихся.

Одной из таких категорий для китайских студентов является система русских глаголов движения. В русском языке данная система характеризуется развитой семантико-грамматической структурой, включающей противопоставление однонаправленности и неоднаправленности движения, видовую оппозицию, а также сложную систему приставочной деривации. В китайском языке аналогичная категория отсутствует: движение выражается преимущественно универсальными глаголами, уточняемыми контекстом или направленными морфемами.

Так, в русском языке различаются глаголы движения в зависимости от способа передвижения: идти, ехать, лететь, тогда как в китайском языке данные значения могут передаваться одним глаголом движения,

например 去 (qù), который обозначает обобщенное перемещение без указания на способ передвижения. Для уточнения направления движения в китайском языке используются дополнительные морфемы: 上 (shàng – вверх), 下 (xià – вниз), 进 (jìn – внутрь), 出 (chū – наружу). Однако данные элементы не формируют разветвлённой грамматической системы, сопоставимой с русскими глаголами движения.

Подобные различия приводят к устойчивым интерференционным ошибкам. Наиболее распространёнными среди китайских обучающихся являются ошибки в выборе основы глагола движения, смешение одноподнаправленных и неодноподнаправленных форм, а также некорректное употребление приставочных глаголов.

Например, в устной речи студентов встречаются конструкции типа:

Автобус идет по дороге вместо Автобус едет по дороге;

Во время каникул он каждый день шел в кино вместо Во время каникул он каждый день ходил в кино;

Он еще не шел к врачу вместо Он еще не ходил к врачу.

Подобные ошибки свидетельствуют о том, что обучающиеся интерпретируют русские глаголы движения через призму родного языка, в котором отсутствует соответствующая система противопоставлений.

Результаты и обсуждения

С учетом выявленных трудностей была разработана национально-ориентированная методика обучения русским глаголам движения китайских студентов. Методика основывается на систематическом сопоставлении глагольных систем русского и китайского языков и включает несколько ключевых компонентов.

Во-первых, используется сопоставительный комментарий, направленный на осознание обучающимися различий между языковыми системами. Преподаватель целенаправленно демонстрирует, каким образом один китайский глагол движения соотносится с несколькими русскими глаголами, различающимися по способу передвижения и направленности.

Во-вторых, применяется когнитивная визуализация траекторий движения. Пространственные значения приставок (в-, вы-, при-, у-, под-, пере- и др.) представляются в виде схем и графических моделей, позволяющих обучающимся визуально воспринимать направление и характер движения.

В-третьих, приставки интерпретируются не только как словообразовательные элементы, но и как операторы пространственного вектора, задающие направление перемещения. Такая интерпретация позволяет систематизировать значения приставочных глаголов и облегчает их осознанное усвоение.

Эффективность предложенной методики была проверена в ходе педагогического эксперимента, проведенного среди китайских студентов уровня А2. В исследовании приняли участие 60 обучающихся, которые были разделены на контрольную и экспериментальную группы по 30 человек.

Экспериментальная группа обучалась по разработанной национально-ориентированной методике, тогда как в контрольной группе использовалась традиционная программа обучения без специально организованного сопоставительного компонента.

На первом этапе было проведено входное тестирование, направленное на диагностику уровня владения глаголами движения. Тест включал задания на выбор основы глагола (идти / ходить; ехать / ездить), употребление приставочных форм, выбор вида глагола, а также использование глаголов движения в контексте минитекста.

Результаты входного контроля показали отсутствие статистически значимых различий между группами. Средний показатель экспериментальной группы составил 52 %, контрольной – 50,3 %, что свидетельствует о сопоставимом исходном уровне подготовки обучающихся.

Таблица 1

Динамика ошибок.

Table 1

Error dynamics.

Динамика ошибок	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Ошибки в выборе основы	38 %	12 %
Ошибки в употреблении приставок	34 %	10 %
Ошибки в выборе вида глагола	27 %	9 %
Ошибки в употреблении глаголов движения	31 %	11 %

Источник: Составлено автором на основании результатов итогового тестирования

После 12 недель обучения было проведено итоговое тестирование. Средние показатели составили: экспериментальная группа – 82,4 % (SD = 7,2);

контрольная группа – 68,1 % (SD = 8,5).

Для оценки статистической значимости различий между группами использовался t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Результаты анализа показали наличие статистически значимых различий:

$t(58) = 7,12, p < 0,001$.

Для определения практической значимости различий был рассчитан коэффициент размера эффекта Cohen's d. Полученное значение составило $d = 0,82$, что согласно общепринятой интерпретации свидетельствует о высоком размере эффекта.

Анализ качественных показателей также подтвердил эффективность предложенной методики. В экспериментальной группе наблюдалось значительное снижение числа интерференционных ошибок.

Так, количество ошибок в выборе основы глагола движения снизилось на 38 % (в контрольной группе – на 12 %). Ошибки в употреблении приставок уменьшились на 34 % (в контрольной группе – на 10 %). Количество ошибок в выборе вида глагола сократилось на 27 % (в контрольной группе – на 9 %). Общий уровень ошибок в употреблении глаголов движения снизился на 31 % (в контрольной группе – на 11 %).

Наиболее выраженная положительная динамика наблюдается в сфере приставочной деривации. Это позволяет предположить, что когнитивная интерпретация приставки как пространственного оператора способствует формированию более целостного представления о системе русских глаголов движения.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что систематическое включение сопоставительного анализа в процесс обучения способствует осознанному усвоению грамматических категорий, отсутствующих в родном языке обучающихся. Осознание типологических различий между языками позволяет обучающимся избегать механического переноса моделей родного языка и формировать более точные речевые навыки.

Таким образом, результаты педагогического эксперимента подтверждают гипотезу исследования о том, что национально-ориентированная методика обучения, основанная на сопоставительном анализе русского и китайского языков, способствует статистически значимому снижению интерференционных ошибок и повышению грамматической точности употребления русских глаголов движения китайскими студентами.

Выводы

В ходе исследования были выявлены типичные интерференционные трудности, возникающие у китайских студентов при изучении данной категории. Наиболее устойчивыми оказались ошибки, связанные с выбором основы глагола движения, разграничением однонаправленных и неоднаправленных форм, а также употреблением приставочных глаголов. Указанные трудности обусловлены типологическими различиями между русским и китайским языками, прежде всего отсутствием в китайском языке грамматической категории направленности движения и развитой системы приставочной деривации.

Проведённый сопоставительный анализ показал, что данные различия оказывают существенное влияние на процесс усвоения русских глаголов движения китайскими обучающимися. Интерференция родного языка проявляется в систематическом переносе семантических и грамматических моделей китайского языка на русскую глагольную систему, что приводит к формированию устойчивых ошибок в устной и письменной речи.

С учётом выявленных особенностей была разработана национально-ориентированная методика обучения русским глаголам движения, основанная на систематическом сопоставлении глагольных систем русского и китайского языков. В рамках данной методики особое внимание уделяется осознанию типологических различий между языками, использованию сопоставительного комментария, а также визуализации пространственных значений приставок.

Эффективность предложенной методики была проверена в ходе педагогического эксперимента с участием китайских студентов уровня А2. Сравнительный анализ результатов входного и итогового тестирования показал значительное снижение количества интерференционных ошибок в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Статистическая обработка результатов выявила наличие значимых различий между группами ($t = 7,12; p < 0,001$), а значение коэффициента Cohen's d ($d = 0,82$) свидетельствует о высоком размере педагогического эффекта.

Полученные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что систематическое использование сопоставительного анализа при обучении русским глаголам движения способствует более осознанному усвоению данной грамматической категории китайскими обучающимися и позволяет существенно снизить влияние межъязыковой интерференции.

Таким образом, национально-ориентированный подход к обучению русским глаголам движения демонстрирует высокую эффективность при работе с китайской аудиторией, поскольку учитывает специфику

родного языка обучающихся и позволяет целенаправленно преодолевать типологические различия между языковыми системами.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с расширением экспериментальной базы, а также с разработкой национально-ориентированных методик обучения другим сложным категориям русского языка, включая вид глагола, систему приставочной деривации и аспектуально-временные формы.

Список источников

1. Ван Чжэньлань. Влияние особенностей восприятия китайских студентов на изучение русского языка как иностранного // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижения, проблемы и перспективы развития: материалы VI Международной научно-методической конференции (Минск, 16–17 мая 2013 года) / редколлегия: С.И. Лебединский (главный редактор) и др. Минск: Издательский центр Белорусского государственного университета, 2013. С. 278 – 279.
2. Годизова З.И. Обучение русскому глаголу китайских студентов-филологов: функционально-грамматические и методические аспекты // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2022. Т. 28. № 1. С. 136 – 143.
3. Залевская А.А. Введение в психолингвистику: учебник. Москва: Директ-Медиа, 2013. 561 с.
4. Мамонтов А.С. Лингвокультурные основы обучения языку как средству межкультурной коммуникации: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2010. 153 с.
5. Мокрищева В.С. Успешность усвоения китайскими студентами глаголов движения как компонента содержания обучения русскому языку как иностранному (на примере отсроченного тестового опроса) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. № 6. С. 605 – 611.
6. Михеева Т.Б., Антибас И.А. Этнокультурные особенности китайских студентов, влияющие на изучение русского языка // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. № 3 (141). С. 42 – 47. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnye-osobennosti-kitayskih-studentov-vliyaushchie-na-izuchenie-russkogo-yazyka> (дата обращения: 12.03.2026).
7. Орлова О.В., Кириченко Е.Ю. Сопоставительный анализ глаголов движения в русском и китайском языках в процессе обучения китайских студентов // Научно-педагогическое обозрение. 2025. № 4. С. 74 – 82.
8. Тарасова Е.Н., Lwin N.N., Макоева Ф.С. Глаголы движения в переносном значении при обучении русскому языку как иностранному иностранным студентам // Russian Language Studies. 2025. Т. 23. № 1. С. 153 – 167.
9. Хавронина С.А., Эмрак К. Обучение турецких учащихся русским приставочным глаголам движения с учетом языковых картин мира // Russian Language Studies. 2021. Т. 19. № 3. С. 313 – 330. DOI: 10.22363/2618-8163-2021-19-3-313-330.
10. Щепилова А.В. Сравнительный анализ в обучении иностранным языкам: монография. Москва: Флинта, 2012. 152 с.
11. Herrmann T. Russian Verbs of Motion in L2 Acquisition: Testing the Efficacy of a Usage-Based Approach // Russian Language Journal. 2025. Vol. 75. No. 1. DOI: <https://doi.org/10.70163/2831-9737.1493>.
12. Ionin T., Luchkina T. The Acquisition of Russian as a Second Language: A Research Overview. London: Taylor and Francis, 2026. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003438694>.

References

1. Wang Zhenlan. The Influence of Chinese Students' Perception Peculiarities on Learning Russian as a Foreign Language. Theory and Practice of Teaching Russian as a Foreign Language: Achievements, Problems, and Development Prospects: Proceedings of the VI International Scientific and Methodological Conference (Minsk, May 16–17, 2013). Editorial Board: S.I. Lebedinsky (Editor-in-Chief) et al. Minsk: Publishing Center of the Belarusian State University, 2013. P. 278 – 279.
2. Godizova Z.I. Teaching the Russian Verb to Chinese Philology Students: Functional, Grammatical, and Methodological Aspects. Bulletin of Samara University. History, Pedagogy, Philology. 2022. Vol. 28. No. 1. P. 136 – 143.
3. Zalevskaya A.A. Introduction to Psycholinguistics: Textbook. Moscow: Direct-Media, 2013. 561 p.
4. Mamontov A.S. Linguocultural Foundations of Teaching Language as a Means of Intercultural Communication: A Study Guide. Moscow: Flinta: Nauka, 2010. 153 p.
5. Mokrisheva V.S. Success in Acquiring Verbs of Motion as a Component of Teaching Russian as a Foreign Language by Chinese Students (Based on a Delayed Test Survey). Pedagogy. Theoretical and Practical Issues. 2022. No. 6. P. 605 – 611.

6. Mikheeva T.B., Antibas I.A. Ethnocultural Characteristics of Chinese Students Influencing the Study of the Russian Language. *International Research Journal*. 2024. No. 3 (141). P. 42 – 47. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnye-osobennosti-kitayskih-studentov-vliyayuschie-na-izuchenie-russkogo-yazyka> (accessed: 12.03.2026).
7. Orlova O.V., Kirichenko E.Yu. Comparative analysis of verbs of motion in the Russian and Chinese languages in the process of teaching Chinese students. *Scientific and pedagogical review*. 2025. No. 4. P. 74 – 82.
8. Tarasova E.N., Lwin N.N., Makoeva F.S. Verbs of motion in a figurative meaning in teaching Russian as a foreign language to foreign students. *Russian Language Studies*. 2025. Vol. 23. No. 1. P. 153 – 167.
9. Khavronina S.A., Emrak K. Teaching Turkish Learners Russian Prefixed Verbs of Motion Taking into Account Linguistic Pictures of the World. *Russian Language Studies*. 2021. Vol. 19. No. 3. P. 313 – 330. DOI: 10.22363/2618-8163-2021-19-3-313-330.
10. Shchepilova A.V. *Comparative Analysis in Teaching Foreign Languages: Monograph*. Moscow: Flinta, 2012. 152 p.
11. Herrmann T. Russian Verbs of Motion in L2 Acquisition: Testing the Efficacy of a Usage-Based Approach. *Russian Language Journal*. 2025. Vol. 75. No. 1. DOI: <https://doi.org/10.70163/2831-9737.1493>.
12. Ionin T., Luchkina T. *The Acquisition of Russian as a Second Language: A Research Overview*. London: Taylor and Francis, 2026. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003438694>.

Информация об авторах

Рысева А.А., кафедра китайской филологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, mss.allSunday@yandex.ru

© Рысева А.А., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

УДК 378.14

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-289-295

Формирование ценности «единство народов России» у студентов в рамках изучения курса «Основы российской государственности»

¹Саратовцева Н.В.,

¹Пензенский государственный технологический университет

Аннотация: в статье рассматриваются методические и практические основы к формированию у студентов ценности единства народов России в рамках учебного курса «Основы российской государственности» в Пензенском государственном технологическом университете. Ценность «единство народов России» выступает смысловым стержнем новой дисциплины, присутствуя во всех пяти разделах как: эмпирическая база многообразия; концептуальное осмысление единства; ценностное принятие единства; институциональное закрепление единства; условие выживания. Значительную роль в успешном освоении студентами курса играет личность преподавателя – мастера диалога, вдохновителя, ценителя культуры разных народов. Предполагаемое глубокое погружение обучающихся в проблематику курса требует подбора наиболее эффективных методов и форматов работы со студентами (подготовка презентаций студентов с элементами этнографического мини-исследования, решения кейс-ситуаций, связанных с реализацией прав на сохранение культуры, языка, традиций, проектных работ, в том числе и видеороликов для социальных сетей высшей школы, просмотра актуальных обучающих и художественных видеоматериалов, а также материалов проекта «ДНК России» и т.д.). Приветствуется дополнение учебной работы различными форматами внеаудиторных занятий и мероприятий по тематике курса.

Ключевые слова: ценность, Единство народов России, студенты, курс «Основы российской государственности»

Для цитирования: Саратовцева Н.В. Формирование ценности «единство народов России» у студентов в рамках изучения курса «Основы российской государственности» // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 289 – 295. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-289-295

Поступила в редакцию: 19 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 20 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

Formation of the value of «unity of the peoples of Russia» among students within the framework of studying the course «Fundamentals of Russian Statehood»

¹Saratovtseva N.V.,

¹Penza State Technological University

Abstract: this article examines the methodological and practical foundations for instilling in students the value of unity among the peoples of Russia within the "Fundamentals of Russian Statehood" course at Penza State Technological University. The value of "unity among the peoples of Russia" serves as the conceptual core of the new discipline, present in all five sections as: an empirical basis for diversity; a conceptual understanding of unity; the value acceptance of unity; the institutional consolidation of unity; and a condition for survival. The personality of the instructor – a master of dialogue, an inspirer, and an appreciator of the cultures of different peoples – plays a significant role in the successful completion of the course. The anticipated deep immersion of students in the course's subject matter requires the selection of the most effective methods and formats for working with students (prepar-

ing student presentations with elements of ethnographic mini-research, solving case studies related to the implementation of the rights to preserve culture, language, and traditions, project work, including videos for higher education social media, viewing relevant educational and artistic videos, as well as materials from the "DNA of Russia" project, etc.). Supplementing the curriculum with various formats of extracurricular activities and events related to the course's topic is encouraged.

Keywords: value, Unity of the Peoples of Russia, students, course «Fundamentals of Russian Statehood»

For citation: Saratovtseva N.V. Formation of the value of «unity of the peoples of Russia» among students within the framework of studying the course «Fundamentals of Russian Statehood». Pedagogical Education. 2026. 7 (6). P. 289 – 295. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-289-295

The article was submitted: February 19, 2026; Approved after reviewing: March 20, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

С 2023–2024 учебного года во всех высших учебных заведениях России было начато преподавание нового учебного курса «Основы российской государственности». В настоящий момент происходит его содержательное и методическое наполнение. Введение этого курса в программы высшего образования значимо для развития ценности единства народов России. Успех будет зависеть от мастерства педагога, умения вести диалог, уважения к многообразию культур.

Актуальность исследования определяется необходимостью обмена лучшими практиками и подходами преподавания учебного курса «Основы российской государственности», позволившими раскрыть его воспитательный и образовательный потенциал.

Материалы и методы исследований

В исследовании использовался комплекс взаимодополняющих методов: следующие теоретические, эмпирические и статистические методы: изучение и систематизация данных научной литературы и материалов педагогических исследований, анализ и обобщение профессионального опыта преподавателей, личный опыт преподавания «Основ российской государственности», метод рефлексии.

В статье отражен опыт преподавания нового курса для студентов факультета автоматизированных информационных технологий Пензенского государственного технологического университета.

Результаты и обсуждения

Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 закрепляет 17 традиционных духовно-нравственных ценностей [12]. Эта концепция ценностей способствуют сплочению российского общества вокруг единого государства [4, с. 192]. Единство народов России – одна из важнейших традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Президент РФ Владимир Путин объявил текущий 2026-й Годом единства народов России. Это связано со стратегической целью нашего государства – обеспечением мира, национального единства, согласия между народами многонациональной России.

Кроме того, ежегодно 4 ноября в России отмечается государственный праздник День народного единства. В этот день в 1612 г., воины народного ополчения проявили массовый народный героизм и сплочённость, вне зависимости от национальности и вероисповедания.

Единство народов России – это не просто исторический факт или государственный призыв, а фундаментальная ценность, опора нашего Отечества. Российская история свидетельствует о том, что залогом устойчивости и богатства культуры служит многонациональный состав страны. Этот исторический урок сегодня должны усвоить молодые люди. Военные подвиги, достижения в науке и культуре становятся возможными благодаря единству народов России.

По данным опроса ВЦИОМа, 74% россиян считают, что многонациональность – источник силы и конкурентоспособности России. Это связано прежде всего с сохранением значимости для россиян межнационального согласия и единства.

Содержательное наполнение категории ценности единства народов включает следующие смысловые блоки: сплочённость, согласие, единство и мир. «Почти 35% определили единство народов России через категорию сплочённости в различных формах». При этом около 80% респондентов уверены, что власти создают все условия для сохранения культурного наследия народов, населяющих Россию [7].

Единство народов России заключается в уважении истории, традиций, культур, языков народов, проживающих на ее территории. Значимость этой ценности для молодого поколения объясняется необходимостью будущего созидания и диалога во имя процветания нашего государства.

Чтобы эта ценность стала реальной компонентой мировоззрения молодежи, необходима организация таких форм деятельности, которые позволят ей на практике переживать опыт межкультурного общения.

Учебная дисциплина «Основы российской государственности», введенная в программу обучения всех направлений подготовки студентов первого курса вузов России с 1 сентября 2023 – 2024 учебного года, содержит значительный воспитательный потенциал для развития вышеуказанной ценности.

Курс состоит из пяти содержательных блоков, каждый из которых обладает уникальным потенциалом для раскрытия темы единства народов России.

Проследим возможность содержательного наполнения ценностью единства народов России структуры курса «Основы российской государственности».

Первый раздел «Что такое Россия» представляет собой фундамент для понимания всей системы традиционных духовно-нравственных ценностей. Он же служит эмпирической основой для развития ценности «единство народов России».

Современное Российское государство – крупнейшее многонациональное государственное образование мира, ставшее Родиной для представителей более 190 национальностей, общающихся на 277 языках и их диалектах, исповедующие все мировые и многочисленные национальные религии. Как известно, в отечественной системе образования сегодня используют около 90 языков, в том числе почти 30 из них – языки обучения, а около 60 изучают как предмет. Данный уникальный образовательный опыт России – это своеобразная объективация на практике «дружбы народов» в многонациональном обществе [9].

В рамках первого раздела раскрываются следующие темы:

- «Россия в цифрах и фактах: пространство, население, ресурсы»;
- «Демографический портрет: народы, языки, конфессии»;
- «География расселения: от Калининграда до Дальнего Востока» и др.

Через факты и цифры обучающемуся закладывается глубокое понимание того, почему ценность единства народов России ключевая. Существование без нее России немыслимо. Интересно, что сегодня состав студенчества российских вузов многонационален и это не просто особенность, а важнейшая среда для преподавания курса «Основы российской государственности» и реализации цели консолидации общества.

Студентам можно предложить поразмышлять (устно или в форме эссе) над вопросом – «Чем мой регион вносит вклад в общероссийское единство?».

В рамках курса изучаются такие понятия, как «многонациональный народ», «гражданская идентичность» и «цивилизационный подход». Когда студенческая аудитория многонациональна, тогда эти абстрактные категории становятся реальностью и наполняются личностными смыслами.

Знакомство с содержательной частью второго блока «Российское государство-цивилизация» дает представление о России не как о «государстве-нации», а как о «государстве-цивилизации». Россия объединяет множество народов со своей самобытной культурой, языком, но каждый из них осознает свою принадлежность к российской нации. Важно показать, что единство народов не является декларацией нашей эпохи – это результат сосуществования различных этносов.

На учебном занятии в рамках второго блока рекомендуем обсуждение следующих вопросов:

- Что значит для Вас быть россиянином?
- Что общего в традиционных ценностях разных этносов?
- Как история взаимодействия наших предков повлияла на то, что мы сегодня живем в одном государстве?

Таким образом, условие этнокультурного разнообразия студенческой аудитории делает возможным осознание принадлежности к уникальной общности – российской нации, связанной цивилизационным единством.

Третий блок «Российское мировоззрение и ценностные константы российской цивилизации», посвященный мировоззрению и ценностям, является кульминационным в педагогическом смысле. Информация второго блока о России как цивилизации логично сменяется третьим разделом и принятием ценности, которая эту цивилизацию скрепляет.

Ценность «Единство народов России» в этом блоке должна быть раскрыта как глубокая мировоззренческая и нравственная категория. Для многонациональной студенческой аудитории значимыми будут обсуждение темы единства как условия сохранения и развития народов. Общинность, соборность, взаимопомощь – условия выживаемости разных народов.

На семинарском занятии этого раздела можно организовать дискуссию по вопросу: «Единство или разнообразие: что первично?». Для студентов-лингвистов интересным будет задание, связанное с переводом на русский язык сказки народов мира, представители которых учатся в вузе и др. Креативным будет задание создать видеоролик с интервью своих одноклассников, соседей по общежитию о национальных традициях, кухне, труде и пр.

Результатом изучения третьего раздела «Российское мировоззрение и ценностные константы российской цивилизации» должен быть ответ на вопрос: «Как это стало нашей ценностью?». Важно связать ценность единства народов России с другими традиционными духовно-нравственными ценностями (патриотизм, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважением, крепкая семья и др.). Значимость ценности можно показать, предложив студентам вспомнить пословицы, поговорки и народные сказки, прославляющие единство. Уверены, что будет приведен огромный пласт фольклорного материала по этой теме, что позволит увидеть общие ценностные корни. Вот некоторые из них: «Дружба народов – богатство народное» (башкирская); «В дружбе – единство» (казахская); «Если дружба велика, будет Родина крепка» (русская); «Народу единство – что птице крылья» (азербайджанская); «Единство народа – несокрушимая крепость» (чеченская) и др. Кроме того, можно организовать фронтальную беседу «Уроки истории: что происходит, когда единство разрушается», где каждый обучающийся мог представить свою аргументированную позицию.

Реализуя ценность единства народов в третьем блоке, преподаватель укрепляет ощущение сопричастности каждого человека к единой общности.

Связать ценность «единства народов России» с четвертым разделом «Политическое устройство России» – значит показать студентам, что единство – это не только красивая фраза о дружбе, но и конституционное установление, механизм власти.

Изучение политического устройства начинается с обращения к Основному Закону РФ. Это наиболее весомый нормативный аргумент для развития ценности единства.

Уместным будет организовать обсуждение содержания преамбулы Основного Закона РФ: «Мы, многонациональный народ Российской Федерации, соединенные общей судьбой на своей земле...» [6]. Следует акцентировать внимание на том, что в Законе говорится о многонациональном народе, а не конкретно о какой-либо национальности. Размышление над словосочетанием «соединенные общей судьбой» будет носить ценностно-мотивационный и практико-ориентированный характер.

Важно заметить, что единство народов определяется в качестве цели, задачи, приоритета реализации национальной политики в субъектах Российской Федерации [5, с. 146].

Разбор статей Конституции РФ позволит подчеркнуть, что единство народов – это условие существования самого российского государства и, напротив, разрозненность ставит под вопрос суверенитет государства. Так, категория «единство» из эмоциональной категории переходит в категорию «государственной необходимости». Итоговый вывод по разделу может быть таким: политическая система России – это механизм реализации ценности единства народов. Многонациональный народ, согласно Конституции РФ, – единый источник власти. Идентичность сохраняется при наличии федеративного государственного устройства. Эффективные стратегии национальной государственной политики позволяют предотвращать угрозы единству.

Иными словами, учебный материал раздела «Политическое устройство России» переводит ценность единства народов из плоскости абстрактных пожеланий в плоскость государственного режима и конституционного права. При соблюдении данного условия значимость ценности единства для обучающихся раскрывается наиболее убедительно.

Завершающий пятый раздел дисциплины «Вызовы будущего и развитие страны» – эмоционально глубокий блок курса для развития ценности единства народов России. Именно здесь единство перестает быть абстрактной дефиницией и выступает как условие выживания и развития страны в турбулентном мире. Материалы этого блока позволяют убедить студента в том, что единство – это не просто добрая традиция, а защитный механизм.

В завершающем блоке преподавателю важно, чтобы студент понял, что внешние угрозы направлены, прежде всего, на целостность России как цивилизации, а не просто на ее экономику или политическую систему.

На широкое обсуждение могут быть вынесены следующие вопросы:

- 1) Назовите внешние и внутренние вызовы, стоящие перед Россией?
- 2) Какими должны быть ответы на внешние и внутренние вызовы?
- 3) Как сохранить единство государства в условиях нестабильности?

Кроме того, можно рассмотреть текущую глобальную ситуацию через призму следующих аспектов:

- демографический вызов. В ходе дискуссии важно подчеркнуть, что единство народов может пониматься как объединение вокруг традиционных семейных ценностей, уважении старших;
- миграционный вызов. Необходимо понимание, что единство – результат сложной работы по выстраиванию баланса между обеспечением безопасности большинства и справедливости по отношению к меньшинствам;
- информационные войны как опасный инструмент современной гибридной войны. Противостоять этому можно только ответственной позицией СМИ и высоким уровнем медиаграмотности населения.

Говоря о современности, нелишним будет напомнить, что 2026 год объявлен Годом единства народов России. А это дает уникальный насыщенный контент для пятого раздела учебного курса.

Изучение Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года позволит разобрать со студентами ключевые целевые показатели и инструменты их реализации [11].

Общим выводом по завершающему блоку может быть мысль о том, что единство народов России – это не данность, а результат совместной работы поколений.

Преподавание учебного курса «Основы российской государственности» предполагает глубокое погружение обучающихся в его проблематику. Поэтому важно подбирать наиболее эффективные методы и формы работы со студентами: интерактивный характер занятий, наглядность информации, непрерывный диалог со студентами и др. Семинарские занятия могут проводиться в формате презентаций студентов с элементами этнографического мини-исследования, деловых игр, мозгового штурма, дебатов, решения кейс-ситуаций, связанных с реализацией прав на сохранение культуры, языка, традиций, свободных дискуссий, игр и конкурсов, докладов, проектных работ, в том числе и видеороликов для социальных сетей вуза, составления интеллект-карт, просмотра актуальных обучающих и художественных видеоматериалов, а также материалов проекта «ДНК России» и т.д. [10, с. 196].

Представляются интересными задания, касающиеся разработки адаптационных программ для иногородних студентов, составление «Кодекса единства» студенческой группы/университета.

Безусловно, значительную роль в успешном освоении студента курса «Основы российской государственности» играет личность преподавателя. Обучающий обеспечивает экспертизу, вдохновение, сопровождение, создание стимулирующей обучающей среды и внушение этических и ценностных ориентиров студентам [1, с. 140]. Это должен быть мастер диалога, не боящийся обсуждения сложных вопросов. В этом случае студенческая аудитория раскрывается, межпоколенческие барьеры исчезают, и студенты включают в работу [13, с. 27].

Кроме того, уважение преподавателем культуры разных этносов – гарант эффективного формирования ценности единства народов России.

Приветствуется дополнение учебной работы различными форматами внеаудиторных занятий и мероприятий. В Пензенском государственном технологическом университете (ПензГТУ) межкультурное взаимодействие давно стало естественной частью студенческой жизни. Так, одним из ярких примеров стал творческий вечер «Алжир – Россия: сквозь континенты» [2]. Выступления гостей из разных стран давали возможность студентам напрямую познакомиться с традициями других народов. Заметим, что это не учебный материал из учебника, а живое прикосновение к культуре. Студенты на таких мероприятиях учатся видеть уникальность других народов, признавать их право на самобытность и уважать многообразие мировых традиций. Другим направлением укрепления межкультурного диалога стал проект курсов арабского языка в университете. Студенты изучают язык и его знание становилось инструментом дружбы, общения и взаимного уважения [3].

В Год единства народов России в ПензГТУ запланировано проведение следующих мероприятий:

- дискуссионный круглый стол «Что объединяет молодежь России?»;
- творческий конкурс эссе и видеороликов «Мы разные – мы вместе»;
- межнациональная ярмарка кухонь народов мира;
- мастер-классы по национальным ремеслам и декоративным искусствам;
- выездные экскурсии в этнографические музеи Пензенского региона и др.

Все эти мероприятия помогут не только расширить кругозор студентов, но и дадут реальный социальный опыт сотрудничества и взаимопонимания.

Заметим, что сам город Пенза дружелюбен. В его городской среде расположен символом международного единства – уникальный арт-объект «Глобус» (установлен в 1972-1974 гг.) как напоминание, что Пенза и Россия – часть большого многообразного мира [8]. Как и мероприятия ПензГТУ, этот символ показывает: разные культуры могут сосуществовать не в противостоянии, а в гармонии, взаимодействии и обмене цен-

ностями. Кстати, логотип ПензГТУ (с 2013 г.) в виде глобуса, поскольку двери университета открыты для представителей разных национальностей, которые вместе создают общее будущее.

Выводы

Таким образом, формирование у студентов ценности единства народов России в рамках учебного курса «Основы российского государства» возможно.

Представленные пять разделов дисциплины позволяют последовательно провести студента через все стадии принятия ценности единства народов России: от знакомства с фактом национального многообразия до осознания этой ценности как личной ценности и условия развития нашего государства. Уверены, что ценность «единство народов России» выступает смысловым стержнем дисциплины, присутствуя в каждом разделе как:

- в разделе «Что такое Россия» – как эмпирическая база многообразия;
- в разделе «Российское государство-цивилизация» – как концептуальное осмысление единства;
- в разделе «Российское мировоззрение и ценности» – как ценностное принятие единства;
- в разделе «Политическое устройство» – как институциональное закрепление единства;
- в разделе «Вызовы будущего и развитие страны» – как условие выживания.

Кроме того, считаем, что единство народов России – живая и актуальная ценность, которую важно передавать новым поколениям не назидательно, а через совместный опыт, общение и творчество, в учебной и внеучебной деятельности. Каждый из субъектов образовательного процесса должен помнить, что наша страна сильна своей многогранностью, а осознание этого молодежью будет опорой будущего российского государства.

Список источников

1. Борзова Т.А. Возвращение к истокам: о подходах к преподаванию курса «Основы российской государственности» в высшей школе // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 4 (101). С. 138 – 142.
2. В Пензе прошёл международный творческий «Алжир-Россия: сквозь континенты». URL: <https://penza.bezformata.com/listnews/tvorcheskiy-alzhir/147975410/> (дата обращения: 22.01.2026).
3. Все начинается с «Алиф». URL: <http://abitur.penzgtu.ru/ru/news/27376/> (дата обращения: 22.01.2026).
4. Желинский А.И. Традиционные духовно-нравственные ценности как основа государственного единства народов Российской Федерации: правовой аспект // Актуальные проблемы государства и права. 2025. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsionnye-duhovno-nravstvennye-tsennosti-kak-osnova-gosudarstvennogo-edinstva-narodov-rossiyskoy-federatsii-pravovoy-aspekt> (дата обращения: 05.03.2026).
5. Заметина Т.В. Конституционно-правовые основы обеспечения единства народов России как традиционной духовно-нравственной ценности. Россия: общество, политика, история. 2023. № 3 (8). С. 136 – 154.
6. Конституция РФ. URL: <http://kremlin.ru/acts/constitution/item>. (дата обращения: 05.03.2026).
7. Мездриков Е. Эксперты назвали единство народов одной из базовых ценностей. URL: https://www.vedomosti.ru/society/articles/2026/02/09/1174860-eksperti-nazvali-edinstvo-narodov-odnoi-iz-bazovih-tsennostei?from=copy_text (дата обращения: 05.03.2026).
8. Монумент «Глобус». URL: <https://welcome2penza.ru/guide/sights/art-obekty/penza/207/> (дата обращения: 22.10.2025).
9. Рахматуллина З.Я. Дружба народов как традиционная ценность российской цивилизации. URL: <http://fikio.ru/?p=4129> (дата обращения: 22.10.2025).
10. Вагаева О.А., Саратовцева Н.В. Традиционные духовно-нравственные ценности в преподавании дисциплины «Основы российской государственности» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 11 (ноябрь). С. 186 – 203. URL: <http://e-koncept.ru/2024/241185.htm>. (дата обращения: 12.10.2025).
11. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202511250024?index=34> (дата обращения: 22.01.2026).
12. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 22.10.2025).

13. Шатилов А.Б. Курс «Основы российской государственности» как составная часть государственной политики по формированию национальной идентичности и патриотизма в студенческой революции Российской Федерации // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2024. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kurs-osnovy-rossiyskoy-gosudarstvennosti-kak-sostavnaya-chast-gosudarstvennoy-politiki-po-formirovaniyu-natsionalnoy-identichnosti> (дата обращения: 05.03.2026).

References

1. Borzova T.A. Return to Roots: On Approaches to Teaching the Course "Fundamentals of Russian Statehood" in Higher Education. World of Science, Culture, Education. 2023. No. 4 (101). P. 138 – 142.
2. The International Creative Competition "Algeria-Russia: Across Continents" Was Held in Penza. URL: <https://penza.bezformata.com/listnews/tvorcheskiy-alzhir/147975410/> (accessed: 22.01.2026).
3. It All Starts with "Alif". URL: <http://abitur.penzgtu.ru/ru/news/27376/> (accessed: 22.01.2026).
4. Zhelinsky A.I. Traditional spiritual and moral values as the basis for the state unity of the peoples of the Russian Federation: legal aspect. Actual problems of state and law. 2025. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsionnye-duhovno-nravstvennye-tsennosti-kak-osnova-gosudarstvennogo-edinstva-narodov-rossiyskoy-federatsii-pravovoy-aspekt> (accessed: 05.03.2026).
5. Zametina T.V. Constitutional and legal foundations for ensuring the unity of the peoples of Russia as a traditional spiritual and moral value. Russia: society, politics, history. 2023. No. 3 (8). P. 136 – 154.
6. Constitution of the Russian Federation. URL: <http://kremlin.ru/acts/constitution/item>. (accessed: 05.03.2026).
7. Mezdrikov E. Experts named the unity of peoples one of the fundamental values. URL: https://www.vedomosti.ru/society/articles/2026/02/09/1174860-eksperti-nazvali-edinstvo-narodov-odnoi-iz-bazovih-tsennostei?from=copy_text (accessed: 05.03.2026).
8. The Globe Monument. URL: <https://welcome2penza.ru/guide/sights/art-obekty/penza/207/> (accessed: 22.10.2025).
9. Rakhmalullina Z.Ya. Friendship of Peoples as a Traditional Value of Russian Civilization. URL: <http://fikio.ru/?p=4129> (accessed: 22.10.2025).
10. Vagaeva O.A., Saratovtseva N.V. Traditional spiritual and moral values in teaching the discipline "Fundamentals of Russian statehood". Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2024. No. 11 (November). P. 186 – 203. URL: <http://e-koncept.ru/2024/241185.htm>. (accessed: 12.10.2025).
11. Strategy of the state national policy of the Russian Federation for the period up to 2036. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202511250024?index=34> (accessed: 22.01.2026).
12. Decree of the President of the Russian Federation of 09.11.2022 No. 809 "On Approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values". URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (accessed: 22.10.2025).
13. Shatilov A.B. The Course "Fundamentals of Russian Statehood" as an Integral Part of State Policy on the Formation of National Identity and Patriotism in the Student Revolution of the Russian Federation. Humanitarian Sciences. Bulletin of the Financial University. 2024. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kurs-osnovy-rossiyskoy-gosudarstvennosti-kak-sostavnaya-chast-gosudarstvennoy-politiki-po-formirovaniyu-natsionalnoy-identichnosti> (accessed: 05.03.2026).

Информация об авторах

Саратовцева Н.В., кандидат педагогических наук, доцент, Пензенский государственный технологический университет

© Саратовцева Н.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

УДК 37.013

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-296-301

Формирование морально-этических ценностей учащихся на уроках истории: ключевые педагогические подходы

¹ Скопа В.А.,

¹ Алтайский государственный педагогический университет

Аннотация: статья обращается к вопросу о морально-этическом становлении школьников при изучении истории, поскольку историческое знание представляет собой накопленный общественный опыт, который передаётся между поколениями. В работе анализируются педагогические подходы к реализации нравственного потенциала исторического курса в процессе преподавания в общеобразовательных учреждениях. Последовательно аргументируется позиция, согласно которой моральное воспитание обучаемых осуществляется посредством применения преподавателем комплекса педагогических техник и учебных ресурсов, обеспечивающих результативное решение задач их социально-личностного развития на занятиях по истории. Задача исследования состоит в выявлении возможных дидактических механизмов морально-этического становления школьников в рамках реализации компетентностной парадигмы исторического образования. Методологическую основу работы составили исследование учебно-методической литературы по рассматриваемой проблематике, изучение образовательных стандартов и программ по истории в средней школе, мониторинг учебной деятельности по предмету, обобщение профессионального опыта учителей в области нравственного развития учащихся, рефлексия собственного педагогического практикума, конструирование педагогических техник и инструментов, обладающих высоким воспитательным потенциалом для морального становления обучающихся.

Ключевые слова: воспитание, история, процесс обучения, компетентностный подход, историческая эмпатия, образные задания

Для цитирования: Скопа В.А. Формирование морально-этических ценностей учащихся на уроках истории: ключевые педагогические подходы // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 296 – 301. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-296-301

Поступила в редакцию: 19 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 21 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

Developing students' moral and ethical values in history lessons: key pedagogical approaches

¹ Skopa V.A.,

¹ Altai State Pedagogical University

Abstract: this article addresses the development of students' moral and ethical values through the study of history, as historical knowledge represents accumulated social experience passed down between generations. This paper analyzes pedagogical approaches to realizing the moral potential of history courses in general education institutions. It consistently argues that students' moral development is achieved through the teacher's use of a range of pedagogical techniques and educational resources that effectively address their social and personal development needs in history classes. The objective of this study is to identify possible didactic mechanisms for the development of students' moral and ethical values within the framework of a competency-based paradigm of history education. The methodological

basis of the work included a study of educational and methodological literature on the subject matter, an examination of educational standards and programs for history in secondary schools, monitoring of educational activities in the subject, a summary of teachers' professional experience in the area of student moral development, reflection on their own teaching practicum, and the development of pedagogical techniques and tools with high educational potential for student moral development.

Keywords: education, history, learning process, competency-based approach, historical empathy, imaginative tasks

For citation: Skopa V.A. Developing students' moral and ethical values in history lessons: key pedagogical approaches. Pedagogical Education. 2026. 7 (6). P. 296 – 301. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-296-301

The article was submitted: February 19, 2026; Approved after reviewing: March 21, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Историческое знание представляет собой накопленный общественный опыт, который передаётся между поколениями. Его главная роль заключается в том, чтобы молодое поколение извлекало пользу из прошлых ошибок, не допускало их повторения и применяло на практике те ценности, которые остаются актуальными во все времена [4]. Реализация школьного курса истории вызвано прежде всего стремлением к формированию нравственных качеств у молодёжи. Это объяснимо, поскольку нравственность служит инструментом общественного сознания, определяющим человеческое поведение во всех областях существования: профессиональной деятельности, повседневной жизни, политических вопросах, интеллектуальной сфере, внутрисемейных, групповых, личностных взаимоотношениях, а также отношениях между нациями и государствами [9].

В условиях современного переориентирования государственной политики образования с акцентом на воспитание как ключевую задачу учебных заведений особенно важным становится разработка подходов к организации воспитательной работы с применением передовых педагогических методик. Трансформационные изменения охватывают фактически все уровни образования. Такие инновационные преобразования вводят в педагогическую практику оригинальные подходы, организационные структуры, инструменты и способы реализации учебно-воспитательного процесса [2].

Ещё в античные времена было сформулировано крылатое выражение «История – учительница жизни». Это свидетельствует о том, что всё ценное, что накопила культурная память общества, должно быть донесено до молодёжи, а все негативные примеры – служить предупреждением. На протяжении веков история аккумулировала разнообразные события, явления, благородные и порочные поступки людей. Обращаясь к всемирной и национальной истории, обучающиеся встречаются с биографиями и творчеством многочисленных исторических фигур – правителей, представителей науки и искусства, рядовых участников исторических процессов. Это даёт педагогам богатый инструментарий для того, чтобы организовать деятельность, направленную на критическое осмысление и нравственную оценку поступков этих личностей сквозь призму фундаментальных ценностей: морали и аморальности, справедливости, человеческого достоинства, честности и моральной ответственности.

Материалы и методы исследований

При изучении процесса становления нравственно-ценностных ориентиров обучающихся в контексте исторического образования применялась разнообразная методологическая база:

- ценностно-ориентированный подход;
- целостный анализ социально-педагогических трансформаций;
- полидисциплинарные методы исследования;
- сопоставительный и герменевтический анализ.

Избранная научная основа позволяет осуществить всестороннее и интегрированное исследование процесса становления нравственно-ценностных ориентиров обучающихся в контексте исторического образования. Подобный исследовательский инструментарий дает возможность провести комплексное изучение преобразований в педагогической практике, выявить ключевые закономерности формирования гуманитарного мышления и проследить его трансформацию в соответствии с актуальными общественными условиями.

Результаты и обсуждения

Среди приоритетных целей исторического образования на уровне средней школы выделяется конструирование основополагающих элементов этнической, государственной и художественной самоидентификации учащихся; развитие патриотического сознания и национального самосознания через знакомство с мировым историко-культурным достоянием и осмысление роли государства в глобальном контексте. В рамках компетентностной парадигмы преподавания истории личностные итоги овладения дисциплиной представляют собой сформированную совокупность ценностных установок ученика по отношению к самому себе и окружающим, к образовательному процессу и его достижениям [3].

Воспитание моральных установок и норм поведения школьника немыслимо без глубокого постижения роли нравственности, вероучения и духовной жизни в функционировании индивида, семейного уклада и общественных отношений. Материал школьного курса истории в значительной мере предоставляет такие возможности. История как дисциплина аккумулирует сведения о человеке и социуме начиная с доисторических эпох вплоть до наших дней. Всеобщая история и национальная хроника открывают пути к решению фундаментальных вопросов: «Кем является человек?», «Какова его значимость в ходе исторического развития?» и, таким образом, способствуют освоению нравственно-культурного наследия своего народа, собственной конфессиональной и этнокультурной традиции, равно как и историко-культурного опыта иных этносов и цивилизаций.

При освоении истории обучающиеся погружаются в процессы формирования и трансформации национальных, сословных и конфессиональных общностей; знакомятся с этапами интеллектуального освоения человечеством природы и социума, эволюцией философских и идеологических концепций, прогрессом научной мысли, развитием духовного творчества, становлением норм этики и эстетики; анализируют историческую динамику проблематики войны и миротворчества [5]. Значительное внимание учащихся привлекает исследование производственных отношений, экономической жизни, хозяйственного уклада различных исторических периодов, анализ побудительных сил как рядовых участников, так и выдающихся фигур истории, изучение того, как люди разных временных пластов понимали окружающую действительность и нравственный закон. Соответствующий исторический контент содействует пониманию школьниками своей позиции и функций в социальной иерархии, раскрывает закономерности поведения социальных слоёв и управленческих инстанций, а также внутренние мотивы отдельного индивида, подготавливает к полноценному существованию в обществе с учётом его норм и требований [7].

Изучение школьных программ по истории выявляет в их структуре ценностно-смысловой пласт, относящийся к нравственному развитию обучающихся. Он охватывает:

- введение учащихся в сокровищницу моральных идеалов минувших и современных эпох, достижений хозяйственной, научной и просветительской деятельности, обрядов и культурного наследия различных национальных сообществ;
- формирование у них понимания необходимости охранения мирового и национального культурного достояния;
- развитие почтения к созидательной деятельности, универсальным ценностям и убеждённости в их значимости;
- переосмысление действий людей сквозь призму моральности, справедливости, благородства, внутреннего голоса совести, личной ответственности, служения национальному государству;
- осознание трансформации мировоззренческих установок, способов проживания, материальной и духовной культуры, семейных норм от доисторических времён до современности;
- созидание представлений о влиянии конфессиональности на становление национальной культуры и внутреннего мира нашего народа и мировой цивилизации, воспитание толерантности в отношении религиозного многообразия и духовных убеждений либо их отрицания [5, 8].

Педагогическое воздействие посредством исторического образования предусматривает единство трёх взаимосвязанных измерений: познавательного, аксиологического и практико-деятельностного, поскольку именно через освоение методов работы с историческим материалом раскрываются развивающие и воспитывающие резервы исторических дисциплин и осуществляется нравственное становление учеников.

Компетентностная парадигма исторического обучения нацелена не на бездумное накопление информационных сведений, а на приобретение способов рассуждения и действия, и конструирование систем ценностных убеждений. Следовательно, её успешное внедрение предполагает развитие у обучающихся множества интеллектуальных операций. К ним относятся: взвешенный анализ и синтез данных из разнородных информационных источников, восстановление логики исторических процессов, выявление побудительных механизмов поведения субъектов, осмысление и этическая оценка общезначимых ценностей, конструиро-

вание альтернативных сценариев, определение собственной нравственно-общественной позиции, историческое соучастие, аргументированное выражение своей точки зрения [1, 4]. Достижению этих целей способствуют следующие основные подходы и техники организации образовательного процесса:

- независимое добывание, накопление и анализ данных из разнообразных информационных резервуаров: архивные материалы, личные воспоминания, прессовые издания, устные рассказы;
- многообразные варианты учебного взаимодействия: диалог, дебаты, коллективное обсуждение, публичный спор;
- воссоздание исторических обстоятельств, в том числе ситуаций нравственного затруднения;
- рефлексия над действиями личностей, множественность интерпретаций их причин, характера и итогов с формулировкой и защитой собственных выводов.

При этом следует приучать школьников к скептическому анализу информации из различных каналов передачи, её сравнению с имеющимся знанием, сопоставлению противоречивых позиций и созданию на этой основе собственной обоснованной точки зрения. В этом контексте взаимный обмен мнениями между педагогом и учащимися, учащихся между собой при обсуждении исторических реалий становится особенно значимым [3]. Такой диалог способствует возникновению чувственно-личностной связи с рассматриваемыми явлениями и действующими лицами, становлению персональной иерархии ценностей. Известно, что подростковый возраст характеризуется активным, небезразличным восприятием исторических фактов. Молодые люди обладают природной эмоциональностью в оценке событийности и поведения исторических агентов. Занятия историей открывают возможность охарактеризовать каждый исторический период как в лицах его типичных представителей, так и через жизненный путь выдающихся деятелей. Необходимо подчеркнуть, что эти личности не являются вымышленными или литературными конструктами. Они реальные люди со своими потребностями, целеустремлениями и поступками, воплощающими идеалы своего времени [7]. На таких занятиях происходит психологическое «вхождение» в исторический период, сопровождаемое аффективным отношением к людям эпохи, интуитивным постижением их обстоятельств, сочувствием к их судьбам. Таким образом, при организации учебного освоения исторического материала необходимо уделять внимание развитию у учащихся эмоционально-ценностной рефлексии, то есть исторического сопереживания.

Современные преподаватели всё чаще приходят к пониманию, что освоение истории заключается не только в запечатлении ключевых событий, но и в постижении системы убеждений разных столетий, воскреплении жизненных выборов и убеждений исторических деятелей, развитии способности встать в позицию человека давних времён, раскрыть механизмы его действий. Без механизма исторического соучастия разрешить эти задачи невозможно. Эффективный инструмент для развития исторического сопереживания – разноплановые творческие работы, требующие условного погружения в изучаемый исторический контекст, чувственного его восприятия, принятия роли участников исторических коллизий [8]. Результативное исполнение подобных работ требует чёткого понимания учащимися историко-социального фона и жизненных реалий исторических деятелей. Традиционно применяемый метод развития исторического сопереживания – использование педагогом техник образной речи при изложении материала. Например, событийное повествование, живописное описание, эмоциональная портретизация, включение литературных фрагментов. Вместе с тем применение этих подходов не гарантирует развитие исторического сопереживания у слушателей. Это становится возможным только при условии, что педагог овладевает мастерством словесного выражения, способен передать эмоциональную насыщенность рассказа, поделиться с аудиторией личными впечатлениями от обсуждаемых явлений.

Второй, более результативный и распространённый в педагогической практике механизм развития исторического сопереживания – выполнение творческих заданий, погружающих учащихся в ситуацию условного перемещения в исторический период, его ощущения и принятия роли участников. При этом необходимо иметь в виду, что качественное выполнение требует глубокого исторического знания, точного понимания временного контекста и социальных реалий, в которых функционировали исторические персонажи. Можно привести такие образцы творческих заданий:

- воображаемое путешествие – описание визуального ряда, доступного историческому субъекту;
- воображаемая пресс-конференция – один учащийся воплощает историческую фигуру, остальные задают вопросы;
- приём незавершённого высказывания – продолжение предложения от первого лица;
- «ожившие» произведения изобразительного искусства – придумывание речевого или диалогического текста к картине или иллюстрации из учебника;

- автобиографический рассказ – составление повествования от лица участника или свидетеля события, использующего различные формы письма: посланий, мемуарных заметок, дневниковых записей.

Подобные творческие работы требуют чёткого определения критериев и показателей качественного исполнения. В качестве таких показателей целесообразно выделить: достаточное овладение исторической обстановкой и контекстом события; точное определение актуальных для эпохи проблем и забот; понимание глубины и разнообразия позиций по этим вопросам; способность занять позицию определённого исторического деятеля, уяснить её мотивацию, правдоподобно воспроизвести логику его мышления, передать аффективное состояние и мироощущение; выражение содержания в ярком, образно-чувственном стиле [6, 7].

Усилия по проникновению в мировосприятие исторического персонажа, осмыслению его побуждений и линии поведения, критической оценке плодов его труда сквозь призму ценностной системы его времени несомненно способствуют нравственному развитию школьников и закреплению у них исторического сочувствия [10]. Повышению результативности морального воспитания на занятиях по истории содействует также применение педагогических инструментов воссоздания и образного переосмысления картин исторического наследия. В их число входят:

- изобразительное воссоздание – восстановление броского, целостного портрета относительно неподвижного исторического явления с целью развития представлений о локализации события, архитектуре, костюме, укладе и деятельности социума в минувшие времена посредством красочных определений, цитирования, афоризмов для углубленного понимания эпохи;

- дифференцированное описание – мысленное разложение целостного исторического явления на элементы в целях демонстрации его организации, функциональности и взаимодействия частей при помощи таблиц, иллюстраций;

- живописная зарисовка – реконструирование яркого, самобытного облика подлинных деятелей истории или репрезентативных членов общественных групп на основе описания их физических черт, припоминания ключевых фактов жизни, отличительных манер и убеждений, ментальности с оценочным суждением о его историческом значении и роли;

- образное повествование – эмоционально-окрашенное воскрешение хода стандартного исторического процесса в границах определённого временного периода;

- событийный рассказ – порождение яркого, подвижного облика конкретного исторического происшествия с острым противостоянием, составляющим экспозицию, напряжение и завершение, позволяющим применять документальные и художественные материалы;

- олицетворение – живописное или событийное изложение от авторского голоса (участника либо очевидца происходящего), облачённое в исторически обусловленный контекст с раскрытием отношений повествователя к происходившему на основе сюжетной либо типической композиции, архивных источников.

Ключевым фактором результативного осуществления морального становления при изучении истории выступают компетентность, личностные качества и профессиональный рост педагога-историка. Богатство внутреннего мира учителя, его интеллектуальная подготовка, проницательность, глубокое овладение учебным материалом, владение искусством налаживания откровенных связей с обучаемыми, умение создавать нужную психологическую атмосферу в аудитории, доброжелательность по отношению к индивидуальности каждого воспитанника способствуют значительному расширению воспитательного потенциала изучения истории [7]. Реализовывать моральное формирование при обучении истории способен лишь преподаватель, который питает подлинную привязанность к своим ученикам, демонстрирует потребность в непосредственном общении, воспринимает учащихся как суверенные личности и выступает для них эталоном порядочности и этической безупречности.

Выводы

Резюмируя вышеизложенное, следует констатировать, что центральными педагогическими механизмами раскрытия воспитательного потенциала, содержащегося в школьном историческом курсе, выступают внедрение способов и инструментов психологического воздействия на обучаемых; развитие исторического сопереживания; организация самостоятельного исследовательского труда, нацеленного на формирование ценностной системы взглядов и убеждений, существенно воздействующих на формирование гражданской активности, нравственного ориентира и социального функционирования учащихся. Моральное становление школьников в ходе освоения исторических знаний способно достичь положительных результатов лишь при условии, что преподаватель проводит систематическую работу по выявлению воспитательного потенциала изучаемых событий и явлений, их отборке согласно требованиям образовательного стандарта и интеллектуальному уровню обучаемых; ясно понимает морально-этические задачи, которые допускается реализо-

вать в рамках занятия, и настойчиво их решает; принимает во внимание возрастные психологические характеристики обучающихся и сообразно с ними определяет адекватные приёмы и средства психологического влияния; инициирует познавательный процесс, побуждающий к аналитическому мышлению, сочувственным переживаниям, ценностным суждениям участников образовательного процесса; конструирует в аудитории климат сотрудничества и надлежащий эмоциональный фон; целеустремленно совершенствуется профессионально, что способствует укреплению авторитета в глазах воспитанников как наставника и как человека.

Список источников

1. Бахтина О.И. Нравственное воспитание в 5 классе // Преподавание истории в школе. 2007. № 1. С. 23 – 34.
2. Боголюбов Л.Н. Идеологическое воспитание на уроках истории. М., 1981. С. 99 – 100.
3. Горшенина Н.М. Нравственное воспитание школьников на уроках истории // Молодой ученый. 2011. № 5. С. 133 – 134.
4. Елисов А.В. Методика духовно-нравственного воспитания на уроках истории // Методист. 2011. № 5. С. 52 – 56.
5. Ермолаева Е.А. Нравственное воспитание школьников на уроке истории // Старт в науке. 2016. № 4. С. 148 – 152.
6. Мусаткин В.Н. Формирование гражданского самосознания // Открытая школа. 2010. № 7. С. 40 – 41.
7. Никандров Н.Д. Духовно-нравственная культура и российская школа // Человек и образование. 2009. № 3. 7 с.
8. Селиванова О. Формирование ценностных ориентаций // Воспитание школьников. 2008. № 10. С. 21 – 23.
9. Шишкин А.Ф. История и нравственность // Вопросы философии. 1978. № 4. С. 134 – 135.
10. Юдина М.С. С волнением жду встречи с будущим // Воспитание школьника, 2007. № 5. С. 23 – 34.

References

1. Bakhtina O.I. Moral education in the 5th grade. Teaching history at school. 2007. No. 1. P. 23 – 34.
2. Bogolyubov L.N. Ideological education in history lessons. Moscow, 1981. P. 99 – 100.
3. Gorshenina N.M. Moral education of schoolchildren in history lessons. Young scientist. 2011. No. 5. P. 133 – 134.
4. Elisov A.V. Methodology of spiritual and moral education in history lessons. Methodist. 2011. No. 5. P. 52 – 56.
5. Ermolaeva E.A. Moral education of schoolchildren in history lessons. Start in science. 2016. No. 4. P. 148 – 152.
6. Musatkin V.N. Formation of Civic Self-Awareness. Open School. 2010. No. 7. P. 40 – 41.
7. Nikandrov N.D. Spiritual and Moral Culture and the Russian School. Man and Education. 2009. No. 3. 7 p.
8. Selivanova O. Formation of Value Orientations. Education of Schoolchildren. 2008. No. 10. P. 21 – 23.
9. Shishkin A.F. History and Morality. Questions of Philosophy. 1978. No. 4. P. 134 – 135.
10. Yudina M.S. I look forward to meeting the future with excitement. Education of the schoolchild, 2007. No. 5. P. 23 – 34.

Информация об авторах

Скопа В.А., доктор исторических наук, профессор, Алтайский государственный педагогический университет



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / *Original article*

Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

УДК 378.14.015.62

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-302-308

Развитие самоопределения студентов через предмет: в поисках резервов

¹Ракитская М.В.,

¹Тихонов-Бугров Д.Е.,

¹Балтийский государственный технический университет «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова

Аннотация: рассматривается самоопределение студентов младших курсов, обучаемых по программам технической направленности. Под самоопределением в данном случае понимается управление своими ресурсами с целью оптимизации жизнедеятельности. Делается акцент на особенности формирования личностных качеств, связанных с поиском и приобретением смысла жизни. Показано, что развитие самоопределения можно осуществлять через изучаемый предмет. Утверждается, что таким предметом может являться Инженерная графика, преподаваемая на первом и втором курсах. Делается предположение, что правильно построенный учебный процесс, начиная с простых заданий, и кончая заданиями проектного характера с элементами творчества, позволяет моделировать будущую деятельность инженера от изучения стандартов до формирования моделей и чертежей изделий. При этом обращается внимание на развитие личностных качеств, таких как: ответственное отношение к делу, забота о качестве труда, взаимодействии с окружающими и т.п. Анализ ситуации в стране за последние десять лет показывает развитие обстоятельств отрицательно влияющих на формирование личности: повальная гаджетизация, свободный доступ к антироссийским сайтам и блогам, лудомания, наркомания и т.д. Делается вывод о том, что процесс самоопределения нуждается в дополнительной поддержке, в качестве которой авторы видят акцент на религиозные каноны. Отмечается, что, не смотря на отделение церкви от государства, в светском государстве Россия работает воцерковлённый президент, церковь активно поддерживает воинов на СВО. Предлагается форма анкеты, направленной на выяснение роли религиозных канон в жизни студентов.

Ключевые слова: самоопределение, инженерная графика, религиозные каноны, анкетирование

Для цитирования: Ракитская М.В., Тихонов-Бугров Д.Е. Развитие самоопределения студентов через предмет: в поисках резервов // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 302 – 308. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-302-308

Поступила в редакцию: 19 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 21 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

Development of students' self-determination through the subject: in search of reserves

¹Rakitskaya M.V.,

¹Tikhonov-Bugrov D.E.,

¹Baltic State Technical University VOENMEH named after D.F. Ustinov

Abstract: the self-determination of junior students trained in technical programs is considered. Self-determination in this case is understood as the management of one's resources in order to optimize life. Emphasis is placed on the features of the formation of personal qualities associated with the search for and acquisition of the meaning of life. It is shown that the development of self-determination can be carried out through the subject under study. It is stated that such a subject can be Engineering Graphics, taught in the first and second years. It is assumed that a properly structured educational process, starting with simple tasks and ending with tasks of a project nature with elements of creativity, allows you to simulate the future activities of an engineer from the study of standards to

the formation of models and drawings of products. Analysis of the situation in the country over the past ten years shows the development of circumstances that negatively affect the formation of personality: widespread gadgetization, free access to anti-Russian sites and blogs, gambling addiction, drug addiction, etc. that the process of self-determination needs additional support, which the authors see as an emphasis on religious canons. It is noted that despite the separation of church and state, a church-going president works in the secular state of Russia, the church actively supports soldiers in the NWO. The form of a questionnaire aimed at clarifying the role of religious canons in the life of students is proposed.

Keywords: self-determination, engineering graphics, religious canons, questionnaires

For citation: Rakitskaya M.V., Tikhonov-Bugrov D.E. Development of students' self-determination through the subject: in search of reserves. Pedagogical Education. 2026. 7 (6). P. 302 – 308. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-302-308

The article was submitted: February 19, 2026; Approved after reviewing: March 21, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Под самоопределением будем понимать способность индивидуума к целенаправленному управлению своими качествами и ресурсами с применением достижений науки и практики [1].

В.Б. Овчинникова [2] отмечает, что «самоопределение молодежи есть личностнообразующий процесс, основу которого составляет духовно-нравственное самоопределение (курсив наш), содержащее смыслообразующие (смысл жизни, ценности, жизненные идеалы) и нравственно-образующие (отношение к окружающему) компоненты (И.А. Ильин, В.С. Соловьев, Н.А. Бердяев, С.Л. Франкл, М.М. Бахтин).

Ключевую роль в самоопределении молодежи выполняют факторы самодетерминации, обусловленные внутренним миром субъекта, его сознанием и самосознанием, на уровне которых проходит понимание объективной реальности и своего места в ней» [3].

Материалы и методы исследований

Самоопределение играет важнейшую роль в становлении специалистов уже на ранней стадии обучения в вузе. Важно, что влиять на данный процесс возможно через изучаемый предмет. Уникальным в этом отношении является предмет «Инженерная графика». Эта уникальность носит как исторический характер, так и фактологический, т.к. является начальной базой профессиональных и личностных качеств инженера творца [4].

В советской школе черчение вместе с рисованием (в ряде школ рисование преподавалось с техническим уклоном) являлось неплохой базой для обучения в техническом вузе. В Военмехе, например, раздел проекционного черчения можно было сократить в пользу формирования чертежей с натуры.

Однако, в семидесятые годы под влиянием компьютерного лобби, черчение из школы вытесняется. Было провозглашено главенствование инструментария, а значит, компьютер должен исключить ручное творчество. Школьное черчение было формально включено в дисциплину Технология, где ему было уделено мизерное время. Этот факт давал возможность чиновникам от образования отклонять претензии представителей промышленности (Роскосмос, Росатом, Ростех...) на недостаточную графическую подготовку в школах. Наше образование продолжало терять возможность развития у школьников базового личностного и профессионального самоопределения, профессиональных знаний, умений и навыков [5].

Ощутимые изменения ожидаются после распоряжения президента правительству от 2023 года о возвращении черчения в школы. Правда процесс идёт тяжело. Кроме попыток опять прикрыться технологией, профильной подготовкой, противники черчения констатируют отсутствие необходимого количества учителей, контингент которых сильно поредел по понятным причинам.

Вузы вынуждены сами решать проблемы базовой графической подготовки за счёт сокращения проектной составляющей учебного процесса, дополнительных занятий и т.п. А сокращение проектной составляющей обучения отрицательно влияет на развитие профессионального самоопределения.

Наиболее радикальное и неординарное решение проблемы принято в Санкт-Петербургском Горном университете, где ликвидирована бакалаврская подготовка, как неполноценная стадия инженерной подготовки, и введена дисциплина «Техническое черчение», призванная решить проблемы школьной графической подготовки. Вуз решил не ждать полноценной реализации указания президента по черчению, а решить проблему в своих стенах, и параллельно организовать подготовку учителей данного профиля.

Вернёмся к уникальности дисциплины Инженерная графика в отношении самоопределения. На начальной стадии при изучении стандартов требуется проявить способности к анализу информации, её приложений. При формировании простой документации навыки оптимизации по планированию площади формата, оценки чертежа по критерию цена-качество. На проектной стадии обучения – анализ исходных данных и вариантов возможных решений, способность взаимодействия в коллективе. Качество перечисленных действий определяется всем спектром личностных качеств обучаемого студента.

В связи с этим термин самоопределение понимается как особое взаимодействие, происходящее «внутри» личности, в процессе которого осуществляется ценностный выбор личностью своего жизненного пути и принятие на себя ответственности за его реализацию.

Поставлена задача на основании анализа результатов работы по обучению инженерной графике, литературных источников, проблем в молодёжной среде, найти дополнительные возможности развития самоопределения студентов.

Десять лет назад нами была опубликована работа на заданную тему [6], в которой анализировались проблемы первокурсников без акцента на профессиональное самоопределение. Отмечалось, что профессиональное самоопределение [7] подразумевает:

- Определение целей, жизненных планов, даже идеалов.
- Выработку и оценку необходимых личностных свойств.
- Оценку профессиональных компетенций, в том числе, такой актуальной компетенции, как умение взаимодействовать в коллективе.

- Определение путей совершенствования в профессиональном и личном аспектах.

Стояла более скромная задача, связанная с известными проблемами первокурсников, которые:

- Не имеют необходимой базовой подготовки в области геометрии и графики (отсутствие в программе черчения и специфика геометрического раздела ЕГЭ).
- Не располагают навыками организации личной работы.
- Не обладают от природы развитым пространственным представлением и не находились в среде, способствующей развитию данного качества.
- Не всегда осознанно выбрали направление обучения.
- Не находились или мало находились в среде неформального проектного обучения.
- Оказались в условиях отсутствия прессинга со стороны учителей и родителей.

Была поставлена задача: провести оценку влияния данных факторов, уже на начальной стадии обучения, на убеждённость студента в правильности выбора направления обучения, оценить уровень осознанности учеником своих недоработок и стремления к их ликвидации. Проведено соответствующее анкетирование.

Однако, прошедшие с момента публикации 10 лет, серьёзно изменили ситуацию в стране и мире, что сказалось на молодёжной среде и качестве абитуриентского, следовательно, и студенческого состава [8]. По данным исследований, более 80% подростков потребляют алкоголь; в 18 раз увеличилось число наркоманов-подростков; 66% молодых людей имели опыт курения, 62% к 17 годам уже вступали в половые связи. Тотальное распространение среди молодых людей приобрело использование ненормативной лексики. По самооценкам матерятся 80% учащихся старшей школы. Такое положение дел способно привести к маргинализации населения страны, к резкому ухудшению её демографического положения.

В связи с развитием интернета, как справедливо заметила М.Симоньян, молодёжь не смотрит центральные каналы телевидения, а СТС и ТНТ сделали акценты на пошлые стендапы и телесериалы. Жаль, что канал Культура не выдерживает конкуренции с упомянутыми выше. Жаль, что качественные подкасты первого канала демонстрируются глубокой ночью. Жаль, что хорошая идея с «Пушкинской картой» недостаточно продумана в деталях и не получила желаемого распространения.

Бурное развитие интернета и гаджетизации, обеспечило беспрепятственный доступ к всевозможным сайтам и блогам антироссийской направленности, активизировавшихся в связи с СВО, которые способствуют участию молодёжи в организации террористических актов.

Идет размывание ценностных основ и традиционных форм общественной морали, ослабление и разрушение механизмов культурной преемственности, угроза сохранения самобытности отечественной культуры, снижение интереса молодёжи к отечественной культуре, её истории, традициям, к носителям национального самосознания [9].

В данной ситуации на первый план выходит процесс формирования личностного самоопределения (не только профессионального). Возвращаясь к [6], отметим, что важнейшим становится акцент на личные качества обучаемого, ощущается острая необходимость в некоем резерве, являющимся дополнением к молодёжной

политике государства и позволяющим усилить процесс управления самоопределением студента через предмет.

Результаты и обсуждения

Анализ показывает, что в качестве такого резерва мы видим акцент на религиозные ценности, что, по нашему мнению, своевременно и актуально в светском государстве, президент которого является воцерковлённым человеком, когда религия является поддержкой воинов, сражающихся на СВО. О чём подумать молодому человеку «делающему жизнь», рекомендует религия?

Прежде всего, в жизни должна быть цель. Видеть цель жизни только в этой жизни, которая окончится в лучшем случае старостью и неизбежной смертью, - это не цель. «Будем петь и веселиться, ведь завтра умрем». Это превращение человека в животное. Цель жизни человека видится в чем-то более высоком. Вера в Бога, в то, что эта наша жизнь – только экзамен, от сдачи которого зависит все дальнейшее. Если идти по этому пути то, все что мы встречаем на нашем пути - все делается по промыслу Божьему или по попущению Божию. Случайностей нет. Будем ли принимать мы все (болезни, беды, сложные обстоятельства) с мыслью, что все мы это заслуживаем и благодарить за это Бога, вразумляющего нас, зависит то, будем ли мы чувствовать себя счастливыми. Не это ли цель нашей жизни, как по апостолу Павлу: всегда радуйтесь, за все благодарите. Мир в сердце, даже при самых сложных обстоятельствах, дороже всех богатств мира [11].

На что часто уходит наше драгоценное время: телевизор, мобильник, музыка (имеется ввиду не та классическая музыка, которая способствует воодушевлению человека, а низкосортная сегодняшняя попса). Люди как бы говорят: «Мы хотим отдохнуть, отвлечься». Но помогает ли это достигнуть этой цели, не приводит ли это к большей усталости и опустошенности? Не впускает ли человек в себя злую силу, которая помрачает ум и убивает силы. Что можно противопоставить этому: хождение в храм, молитву, добрые дела, занятие с ребенком и т.д. Часто это тоже утомляет, но так как это приносит добрый плод, то, в конечном счете, способствует осчастливливанию человека. Человек получает положительные оценки, и, следовательно, растет духовно. Но надо не только делать добрые дела, а изгонять из души все недоброе. Первое на что надо обратить внимание - это на мысли. Прогоним злую мысль, и греха не будет [11].

Отсюда вытекают основные религиозные принципы, по которым должна осуществляться самоорганизация человека:

1. «Возлюби Бога всем сердцем своим и всем помышлением своим». Как говорил Господь: «Кто имеет заповеди Мои и соблюдает их, тот любит Меня...» [12].

2. Люби Родину.

3. С уважением, а если, можно, и с любовью относиться к каждому человеку встречающимся на твоём жизненном пути. (Не смотри внешнюю одежду, не относись подобострастно, одних почитай, а других унижай – в противоположность тому, что пишет Савостина С.С. [13]). Других уважай и себя – не роняй. Игумен Никон (Воробьев) пишет: «Всячески надо бояться оскорбить ближнего своего, ибо легче примириться с Богом, чем с ближним. Смирись пред всеми, по силе старайся всем услужить, никого не укоряй, не суди, не осуждай. Примирись со всеми, всем прости, иначе не получишь сама прощения от Господа» [11].

4. Не бояться трудностей. С Божьей помощью все преодолеем. Верить, что жизнь не заканчивается смертью, и эта жизнь – только экзамен, который необходимо сдать, чтобы подготовиться к жизни вечной. Архимандрит Иоанн Крестьянкин: «Миром правит Промысл Божий только, и без воли Божией и волос с головы нашей не пропадет, а вот пройти через испытания надо всем и каждому. Ведь иначе не познаем милосердия Божия и Его любви, не восчувствуем всемогущей помощи Божией, не научимся молиться, живым сердцем обращаясь к Живому Богу» [14].

5. Постоянно работать над собой. Отбрасывать скверные мысли, заставлять делать себя все наперекор своей воли, самости (хочется понежиться – займись полезным делом). «Не откладывать на завтра то, что можешь сделать сегодня».

6. При выборе какого-то дела, не руководствоваться сиюминутной выгодой. Стараться избегать крайностей. Средний путь – Царский. Не выбирать слишком рискованных проектов, а с другой стороны не стоять на месте, двигаться вперед.

7. Что-то можно взять из Савостиной С.С. [13]: Способность к планированию и принятию решений, работа с человеческими ресурсами, организованность и рациональное использование времени, коммуникация, навыки общения, обеспечение развития членов коллектива, управление переменами.

8. При этом убираем лидерство, как качество, к которому надо стремиться. Не все становятся начальниками, и переживать из-за этого и тратить на это драгоценные силы не стоит. Довольствоваться тем, что имеем. Если будет угодно Богу, то Господь все устроит наилучшим образом.

9. При выборе какого-то дела, прежде всего, руководствоваться совестью, а потом всем остальным (прибылью и т.д.). Не забывать, что нет выше добродетели, чем рассуждение. Преподобный Иоанн Лестничек писал «Рассуждение есть светильник во тьме, возвращение заблудших на правый путь, просвещение слепотствующих. Рассудительный муж есть истребитель болезни и восстановитель здравия» [15]. Часто выбирая более невыгодное с точки зрения дело, но безупречное, с точки зрения нравственности, мы получаем большую награду от Бога, при условии, что это дело будет делаться со смирением.

10. Какое бы доброе дело мы не сделали, считать, что «мы рабы неключимые, и сделали только то, что должны были сделать» [12].

Очень важно понимать как обучаемые молодые люди относятся к этим максимам. По этой причине мы считаем важным добавить к вопросам анкеты, приведённой в [6], и такие:

1. В чём Вы видите цель жизни? (материальное благополучие; семья; карьера; творчество; иное).
2. Согласны ли Вы с тем, что жить надо по совести, вооружившись терпением и надеждой? (да; нет; затрудняюсь ответить).
3. Согласны ли Вы с утверждением, что наша жизнь – только экзамен, от сдачи которого зависит всё дальнейшее? (да; нет; затрудняюсь ответить).
4. Согласны ли Вы с утверждением, что мир в сердце дороже всех богатств мира? (да; нет; затрудняюсь ответить).
5. Поддерживаете ли Вы тезис о том, что для достижения цели надо предельно сократить удовольствия, сосредоточившись на учёбе и работе? (да; нет; затрудняюсь ответить).
6. Согласны ли Вы с тем, что смысл коммуникации с окружающими в достижении прибыли? (да; нет; затрудняюсь ответить).
7. Сочетаются ли по-Вашему высокие моральные качества с деловой хваткой и выгодой? (да; нет; затрудняюсь ответить).
8. Руководствуетесь ли Вы при совершении поступков христианскими заповедями? (да; нет; затрудняюсь ответить).

Предвидим проблемы с разрешением проведения подобного анкетирования в вузах (на территориях многих из которых сохранены церкви и часовни) руководство которых отделено от церкви.

Несомненно, важную роль в решении проблем молодёжи играет государственная поддержка: пропаганда здорового образа жизни, развитие спортивных учреждений и культурных объединений, специализированные центры по работе с молодёжью, наконец, активное родительское участие.

Выводы

Важным резервом развития самоопределения студентов, считаем религиозную идеологию, т.к. как бы тяжело в жизни не было, какие бы несчастья не произошли, нужно поставить себе целью прожить день с надеждой на лучшее. Завтра будет новый день, обстоятельства могут измениться, может прийти помощь, откуда не ждали. Как много сейчас людей, сталкивающихся с трудностями и, кажется, не способных побороть обстоятельства, а потом оказывается, что все было не так страшно и благодаря усилиям воли более крупной трагедии можно было избежать.

Список источников

1. Долгова Л.А. Самоменеджмент, или искусство успешного управления собой // Нижегородское образование. 2012. № 2. С. 105 – 112.
2. Овчинникова В.Б. Самоопределение молодежи в переходный период российского общества: социально-философский анализ: специальность 09.00.11 "Социальная философия": автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. Ростов-на-Дону, 2009. 31 с.
3. Резник С.Д., Чемезов И.С. Персональный менеджмент как наука об управлении собственной жизнью и личной деятельностью деловых людей // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». 2017. Т. 9. № 6 <https://naukovedenie.ru/PDF/101EVN617.pdf>. Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
4. Тихонов-Бугров Д.Е., Абросимов С.Н., Солодухин Е.А. Качество графической подготовки в вузе: желаемое, действительное, действие // Геометрия и графика. 2024. Т. 12. № 1. С. 32 – 40. DOI: 10.12737/2308-4898-2024-12-1-32-40.

5. Тихонов-Бугров Д.Е., Абросимов С.Н., Дюмин В.А. Профессиональное сообщество в борьбе за качество графической подготовки в вузах // Инновационные технологии и технические средства специального назначения: труды 9 Общероссийской научно-практической конференции. Сер. «Библиотека журнала «Вестник БГТУ №35». Министерство образования и науки Российской Федерации. Балтийский государственный технический университет «Военмех» им. Д.Ф. Устинова. 2017. С. 235 – 239.
6. Тихонов-Бугров Д.Е., Лызлов А.Н., Солодухин Е.А. Самоопределение студентов через дисциплину Инженерная и компьютерная графика // Проблемы качества графической подготовки студентов в техническом вузе: традиции и инновации: материалы Международной научно-практической интернет-конференции (Пермь, февраль – март 2017 г.). Изд-во ПГТУ, 2017. С. 77 – 85.
7. Столяренко Л.Д., Пичко Н.С., Самыгин С.И. Социальная психология личности и групп: учебник. Москва: Феникс, 2024. 320 с.
8. Алиева Т.Х. Проблемы и перспективы социализации молодежи в России: теоретико-правовой аспект // Молодой ученый. 2025. № 43 (594). С. 71 – 75. URL: <https://moluch.ru/archive/594/129398>.
9. Макарин А.И., Ветвицкая С.М. Молодежь в России сегодня: ценностные установки и проблемы // Международный студенческий научный вестник. 2017. № 6. 120 с.
10. Банщиков А.В. Социальные сети и интернет в социально личностном контексте // Теоретический журнал «Credonew». 2018. № 4. С. 115 – 122.
11. Никон (Воробьев), игумен. О началах жизни / сост. А.И. Осипов. Изд. 2-е, доп. М.: Издательство Московской Патриархии Русской Православной Церкви, 2014. 400 с.
12. Новый Завет Господа нашего Иисуса Христа на славянском и русском языках. Москва. Синодальная типография. Репринтное воспроизведение издания. 2003. 1200 с.
13. Савостина С.С. Роль самоменеджмента в становлении студента колледжа. журнал «Научные исследования в образовании». Издательство: Академия профессионального образования. 2008. № 8. С. 46 – 49.
14. Иоанн (Крестьянкин), архим. Познати на земли путь Твой / сост. П.В. Кушцов. М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2018. 160 с.
15. Преподобный Иоанн Синайский. Лестница. Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 2008. 496 с.

References

1. Dolgova L.A. Self-management, or the art of successful self-management. Nizhny Novgorod education. 2012. No. 2. P. 105 – 112.
2. Ovchinnikova V.B. Self-determination of youth in the transition period of Russian society: a socio-philosophical analysis: specialty 09.00.11 "Social Philosophy": abstract of a dissertation for the degree of candidate of philosophical sciences. Rostov-on-Don, 2009. 31 p.
3. Reznik S.D., Chemezov I.S. Personal management as a science of managing one's own life and personal activities of business people. Internet journal "NAUKOVEDENIE". 2017. Vol. 9. No. 6 <https://naukovedenie.ru/PDF/101EVN617.pdf>. Title. from the screen. Language: Russian, English.
4. Tikhonov-Bugrov D.E., Abrosimov S.N., Solodukhin E.A. Quality of graphic training at the university: desired, actual, action. Geometry and graphics. 2024. Vol. 12. No. 1. P. 32 – 40. DOI: 10.12737/2308-4898-2024-12-1-32-40.
5. Tikhonov-Bugrov D.E., Abrosimov S.N., Dyumin V.A. Professional community in the fight for the quality of graphic training at universities. Innovative technologies and special-purpose technical means: proceedings of the 9th All-Russian scientific and practical conference. Series. "Library of the journal "Bulletin of BSTU No. 35". Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Baltic State Technical University "Voenmech" named after D.F. Ustinov. 2017. P. 235 – 239.
6. Tikhonov-Bugrov D.E., Lyzlov A.N., Solodukhin E.A. Self-determination of students through the discipline Engineering and computer graphics. Problems of the quality of graphic training of students in a technical university: traditions and innovations: Proceedings of the International scientific and practical Internet conference (Perm, February - March 2017). Perm State Technical University Publishing House, 2017. P. 77 – 85.
7. Stolyarenko L.D., Pichko N.S., Samygin S.I. Social psychology of personality and groups: textbook. Moscow: Phoenix, 2024. 320 p.
8. Alieva T.Kh. Problems and Prospects of Youth Socialization in Russia: Theoretical and Legal Aspect. Young Scientist. 2025. No. 43 (594). P. 71 – 75. URL: <https://moluch.ru/archive/594/129398>.
9. Makarin A.I., Vetvitskaya S.M. Youth in Russia Today: Value Attitudes and Problems. International Student Scientific Bulletin. 2017. No. 6. 120 p.
10. Banshchikov A.V. Social Networks and the Internet in the Social and Personal Context. Theoretical Journal "Credonew". 2018. No. 4. P. 115 – 122.

11. Nikon (Vorobyov), Abbot. On the Beginnings of Life. Compiled by A.I. Osipov. 2nd ed., suppl. Moscow: Publishing House of the Moscow Patriarchate of the Russian Orthodox Church, 2014. 400 p.
12. The New Testament of our Lord Jesus Christ in the Slavic and Russian Languages. Moscow. Synodal Printing House. Reprinted edition. 2003. 1200 p.
13. Savostina S.S. The Role of Self-Management in the Development of College Students. Journal "Scientific Research in Education." Publisher: Academy of Professional Education. 2008. No. 8. P. 46 – 49.
14. Archimandrite John (Krestyankin). To Know Your Path on Earth. Compiled by P.V. Kuptsov. Moscow: Sretensky Monastery Publishing House, 2018. 160 p.
15. St. John of Sinai. The Ladder. Holy Trinity Lavra of St. Sergius, 2008. 496 p.

Информация об авторах

Тихонов-Бугров Д.Е., кандидат технических наук, доцент, Балтийский государственный технический университет «Военмех» им. Д.Ф. Устинова, г. Санкт-Петербург, Россия

Ракитская М.В., кандидат технических наук, доцент, Балтийский государственный технический университет «Военмех» им. Д.Ф. Устинова, г. Санкт-Петербург, Россия, mariyarakitskaya@mail.ru

© Тихонов-Бугров Д.Е., Ракитская М.В., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (педагогические науки)

УДК 371.388.8

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-309-315

Развитие soft skills у детей младшего школьного возраста

¹ Хадиев М.Д.,

¹ Низамов И.Д.,

¹ Казанский (Приволжский) федеральный университет

Аннотация: в статье рассматриваются возможности развития soft skills у детей младшего школьного возраста в условиях лабораторного практикума в системе дополнительного естественно-научного образования. Показано, что экспериментальная деятельность в кружке «Юный ученый» способствует формированию коммуникативных умений, навыков командной работы и самоорганизации. Описана методика организации лабораторных занятий с использованием авторской рабочей тетради, включающей теоретический материал, пошаговые инструкции к экспериментам и задания для рефлексии. Представлена схема педагогического наблюдения за проявлением гибких навыков у обучающихся 7–12 лет, основанная на трёх критериях: коммуникация, работа в команде, самоорганизация. Экспериментальные данные, полученные на выборке из 100 обучающихся, демонстрируют положительную динамику: средний интегральный показатель вырос с 2,24 до 3,10 балла, доля детей с развивающимся и высоким уровнем сформированности soft skills увеличилась с 37% до 82%. Сделан вывод о том, что лабораторный практикум обладает значительным потенциалом для развития универсальных навыков, необходимых ребенку в дальнейшей учебной и социальной деятельности. Результаты исследования могут быть использованы педагогами дополнительного образования при проектировании программ естественно-научной направленности, а предложенная уровневая шкала – в качестве инструмента диагностического сопровождения образовательного процесса.

Обоснована актуальность развития soft skills у младших школьников через экспериментальную деятельность в системе дополнительного образования.

Описана методика занятий с использованием авторской рабочей тетради и схема педагогического наблюдения по трём критериям («коммуникация», «работа в команде», «самоорганизация») с уровневой шкалой оценки.

Представлены данные выборки из 100 обучающихся (7–12 лет), показавшие рост среднего интегрального показателя с 2,24 до 3,10 балла и увеличение доли детей с развивающимся/высоким уровнем soft skills с 37% до 82%.

Проанализирована положительная динамика по каждому показателю, наиболее выраженные изменения отмечены по показателю «работа в команде».

Лабораторный практикум в кружке «Юный ученый» является эффективной средой для развития универсальных навыков; предложенная схема наблюдения может использоваться как инструмент педагогической диагностики.

Ключевые слова: soft skills, гибкие навыки, младшие школьники, лабораторный практикум, дополнительное образование, коммуникация, командная работа, самоорганизация, юный ученый

Для цитирования: Хадиев М.Д., Низамов И.Д. Развитие soft skills у детей младшего школьного возраста // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 309 – 315. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-309-315

Поступила в редакцию: 20 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 20 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

Development of soft skills in primary school children

¹ Khadiev M.D.,

¹ Nizamov I.D.,

¹ Kazan (Volga Region) Federal University

Abstract: the article examines the possibilities of developing soft skills in primary schoolchildren (aged 7–12) through laboratory practice within the system of additional science education. It is shown that experimental activities in the "Young Scientist" club foster communication skills, teamwork, and self-organization. The study describes a methodology for organizing laboratory sessions using an author-developed workbook, which includes theoretical material, step-by-step experiment instructions, and reflection tasks. A pedagogical observation scheme based on three criteria—communication, teamwork, and self-organization—is presented. Empirical data from a sample of 100 students reveal positive dynamics: the average integral score increased from 2.24 to 3.10, and the proportion of children with developing or high levels of soft skills rose from 37% to 82%. The findings confirm that laboratory practice serves as a significant resource for cultivating universal skills essential for children's future academic and social development. The results can be utilized by educators in designing supplementary science programs, while the proposed assessment scale offers a practical tool for diagnostic support in the educational process.

The relevance of developing soft skills in primary schoolchildren through experimental activity within additional education is substantiated.

The class methodology is described using an author's workbook and a pedagogical observation scheme based on three criteria ("communication", "teamwork", "self-organization") with a leveled assessment scale.

The data from a sample of 100 students (aged 7–12) is presented, showing an increase in the average integral score from 2.24 to 3.10 and a rise in the proportion of children with developing/high levels of soft skills from 37% to 82%.

The positive dynamics for each indicator were analyzed, and the most pronounced changes were noted for the "teamwork" indicator.

Laboratory practice at the "Young Scientist" club is an effective environment for developing universal skills; the proposed observation scheme can be used as a tool for pedagogical diagnostics.

Keywords: soft skills, primary schoolchildren, laboratory practice, additional education, communication, teamwork, self-organization, young scientist

For citation: Khadiev M.D., Nizamov I.D. Development of soft skills in primary school children. Pedagogical Education. 2026. 7 (6). P. 309 – 315. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-309-315

The article was submitted: February 20, 2026; Approved after reviewing: March 20, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Современное образование ориентировано не только на передачу обучающимся системы предметных знаний, но и на развитие универсальных навыков, обеспечивающих успешность ребенка в учебной, социальной и в дальнейшем профессиональной деятельности [6, 10]. К числу таких навыков относятся коммуникативные умения, способность работать в команде, умение планировать собственную деятельность, соблюдать последовательность действий и оценивать полученный результат. В современной педагогической практике данные качества часто обозначаются как *soft skills*.

Как показывают исследования в области возрастной психологии (Л.С. Выготский) и психологии исследовательского обучения (А.И. Савенков), младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования навыков совместной деятельности и самоорганизации. В этот период ребенок активно осваивает нормы взаимодействия со сверстниками и взрослыми, учится воспринимать инструкцию и согласовывать свои действия с другими участниками [1, 2].

При этом развитие *soft skills* наиболее эффективно происходит не в изолированной форме, а в условиях содержательной практической деятельности.

Система дополнительного естественно-научного образования предоставляет для этого благоприятные возможности [7]. Лабораторный практикум, основанный на выполнении простых и безопасных экспериментов, создает естественную ситуацию, в которой ребенок наблюдает явление, обсуждает ход работы, взаимо-

действует с другими участниками, фиксирует результат и формулирует вывод. Исследовательская деятельность в процессе обучения естествознанию способствует формированию у учащихся таких умений, как планирование работы, самоконтроль и сотрудничество [9, 3]. Таким образом, экспериментальная деятельность становится не только средством усвоения знаний о природе, но и инструментом формирования гибких навыков.

В кружке «Юный ученый» лабораторный практикум организован с использованием авторской рабочей тетради, включающей теоретический блок, пошаговые инструкции к опытам и задания на рефлекссию [4]. Такая структура позволяет целенаправленно сопровождать деятельность обучающихся и одновременно развивать их самостоятельность, коммуникативность и готовность к совместной работе [5].

Цель исследования – описать возможности развития soft skills у детей младшего школьного возраста в условиях лабораторного практикума кружка «Юный ученый» и представить методический подход к их педагогическому наблюдению и оценке.

Материалы и методы исследований

В основу работы кружка «Юный ученый» положен принцип интеграции естественно-научного содержания и практической деятельности [4]. Центральным элементом методики выступает трехчастная рабочая тетрадь «Юный ученый», которая выполняет одновременно несколько функций: служит средством структурирования учебного материала, пошаговым руководством к выполнению эксперимента, пространством для фиксации результатов и инструментом организации рефлексии.

Структура каждого занятия включает три взаимосвязанных блока. Теоретический блок («Интересные факты», «Новые слова и понятия») направлен на введение в тему и формирование начального понятийного аппарата. Практический блок («Задания») предполагает выполнение опыта по предложенному алгоритму. Рефлексивно-закрепляющий блок («Продолжите дома») включает вопросы на осмысление и задания творческого характера [4].

С точки зрения развития soft skills особую значимость имеет организация лабораторного практикума в малых группах [8]. В процессе выполнения задания обучающиеся распределяют роли, согласовывают последовательность действий, обсуждают наблюдаемые изменения, фиксируют результаты и совместно формулируют вывод. Такая организация деятельности способствует развитию коммуникации через обсуждение задания, ответы на вопросы, формулирование наблюдений и выводов; командной работы через распределение обязанностей и координацию действий внутри группы; самоорганизации через соблюдение инструкции, подготовку рабочего места, аккуратное выполнение операций и фиксацию результатов.

Для педагогического наблюдения за развитием soft skills использовалась уровневая шкала, основанная на трех показателях: «коммуникация», «работа в команде», «самоорганизация». По показателю «коммуникация» оценивались участие ребенка в обсуждении задания, умение задавать уточняющие вопросы, способность формулировать наблюдения и объяснять результаты опыта. По показателю «работа в команде» учитывались готовность распределять обязанности, соблюдение договоренностей, участие в совместном выполнении задания и помощь другим участникам группы. По показателю «самоорганизация» наблюдались подготовка рабочего места, соблюдение последовательности действий, аккуратное обращение с оборудованием и завершение задания с фиксацией результата в рабочей тетради.

Для каждого показателя выделялись четыре уровня проявления навыка. На первом, пассивном, уровне обучающийся включался в деятельность преимущественно по прямому указанию педагога, редко вступал в обсуждение и затруднялся в самостоятельном выполнении даже простых действий. На втором, ведомом, уровне обучающийся следовал инструкции, отвечал на вопросы и выполнял предложенную ему часть работы, однако проявлял ограниченную инициативу и нуждался в периодической поддержке. На третьем уровне, который можно обозначить как уровень инициатора, обучающийся активно участвовал в обсуждении, предлагал идеи, помогал сверстникам, осознанно выполнял свою роль в группе и был способен самостоятельно контролировать отдельные этапы работы. На четвертом, стратегическом, уровне обучающийся координировал действия группы, объяснял ход работы, учитывал мнения других, помогал организовать выполнение задания и оценивал результат с точки зрения его качества и полноты.

По каждому из трех показателей ребенку присваивался уровень от 1 до 4. Затем рассчитывался средний индивидуальный показатель по формуле:

$$\text{Средний балл} = (K + T + C) / 3,$$

где K – уровень по показателю «коммуникация»; T – уровень по показателю «работа в команде»; C – уровень по показателю «самоорганизация».

Для интерпретации итогового значения использовалась следующая шкала: от 1,00 до 1,75 – низкий уровень сформированности soft skills; от 1,76 до 2,50 – базовый; от 2,51 до 3,25 – развивающийся; от 3,26 до 4,00 – высокий.

Результаты и обсуждения

Апробация предложенной схемы педагогического наблюдения осуществлялась в течение 2024–2025 учебного года в группах кружка «Юный ученый» на базе Казанской Лаборатории Будущего.

Общая выборка составила 100 обучающихся в возрасте 7–12 лет. Оценка soft skills проводилась дважды, в начале освоения курса и после его завершения. Для фиксации результатов педагог после каждого диагностического занятия заполнял карту наблюдения. В карте по каждому ребенку отдельно выставлялись три оценки – по «коммуникации», «работе в команде» и «самоорганизации». Основанием для выставления уровня служили заранее определенные наблюдаемые признаки.

По показателю «коммуникация» учитель смотрел, вступает ли ребенок в обсуждение, задает ли вопросы по ходу опыта, может ли своими словами описать наблюдаемое явление и сформулировать вывод. Если ребенок молчал, отвечал только после прямого обращения и затруднялся описать результат, ему ставился 1 уровень. Если он отвечал на вопросы и понимал происходящее, но сам почти не проявлял инициативу, выставлялся 2 уровень. Если активно участвовал в обсуждении, сам формулировал наблюдения и уточнял отдельные моменты, ставился 3 уровень. Если не только уверенно объяснял результат, но и помогал группе выстроить обсуждение, ему присваивался 4 уровень.

По показателю «работа в команде» учитывалось, как ребенок включается в совместную работу: принимает ли роль, соблюдает ли договоренности, помогает ли другим участникам, способен ли координировать действия внутри группы. Если обучающийся работал обособленно или только по указанию педагога, выставлялся 1 уровень. Если выполнял порученную часть работы, но почти не взаимодействовал с остальными – 2 уровень. Если сотрудничал с группой, помогал сверстникам и участвовал в распределении обязанностей – 3 уровень. Если проявлял умение организовывать совместную работу и учитывать мнения других участников – 4 уровень.

По показателю «самоорганизация» педагог оценивал, подготавливает ли ребенок рабочее место, соблюдает ли последовательность действий, аккуратно ли обращается с оборудованием и заносит ли результат в рабочую тетрадь. Если ребенок постоянно нуждался в напоминаниях и не мог самостоятельно завершить задание, ставился 1 уровень. Если выполнял действия по образцу, но с внешней поддержкой – 2 уровень. Если в целом самостоятельно следовал инструкции и аккуратно выполнял основные операции – 3 уровень. Если уверенно организовывал свою деятельность от начала до конца, контролировал порядок работы и полноту фиксации результата – 4 уровень.

После выставления трех уровней по каждому ребенку рассчитывался средний индивидуальный балл. Например, если обучающийся имел 3 балла по «коммуникации», 2 балла по «работе в команде» и 3 балла по «самоорганизации», его средний показатель составлял: $\text{средний балл} = (3 + 2 + 3) / 3 = 2,67$.

Такой результат относился к развивающемуся уровню. Далее все дети распределялись по четырем итоговым группам: низкий, базовый, развивающийся и высокий уровень сформированности soft skills. Проценты рассчитывались как отношение числа детей в каждой группе к общему числу участников исследования, то есть к 100 обучающимся. Именно поэтому в данном случае процентное значение численно совпадает с количеством детей. При этом низкий уровень был выявлен у 21 обучающегося, базовый – у 42, развивающийся – у 29, высокий – у 8, что в процентном соотношении это составило 21%, 42%, 29% и 8%, соответственно. Низкий уровень был зафиксирован у 5 обучающихся (5%), базовый – 13 (13%), развивающийся – у 49 (49%), высокий – у 33 (33%) (табл. 1).

Таблица 1

Распределение обучающихся по уровням сформированности soft skills.

Table 1

Distribution of students by level of soft skills development.

Уровень	Начальный этап, %	Итоговый этап, %
Низкий	21	5
Базовый	42	13
Развивающийся	29	49
Высокий	8	33

Особое значение имеет увеличение доли обучающихся, достигших развивающегося и высокого уровней. Если на начальном этапе таких детей было 37 человек из 100, то по завершении курса – уже 82 человека из 100. Следовательно, показатель успешно вырос с 37% до 82%. Этот показатель рассчитывался по формуле:

Показатель успешности = (число детей с развивающимся уровнем + число детей с высоким уровнем) / общее число детей $\times 100\%$.

Показатель успешности (начальный этап) = $(29+8) / 100 \times 100\% = 37\%$

Показатель успешности (итоговый этап) = $(49 + 33) / 100 \times 100\% = 82\%$.

Для более детального анализа были сопоставлены средние значения по каждому показателю. Как видно из таблицы 2, наиболее выраженная положительная динамика наблюдалась по показателю «работа в команде»: средний балл повысился с 2,1 до 3,2. Это можно объяснить тем, что на занятиях систематически использовалась работа в малых группах с распределением ролей, а успешность выполнения опыта напрямую зависела от согласованности действий участников.

Таблица 2

Средние значения по показателям soft skills.

Table 2

Average values for soft skills indicators.

Показатель	Начальный этап, балл	Итоговый этап, балл
Коммуникация	2,2	3,1
Работа в команде	2,1	3,2
Самоорганизация	2,4	3,0
Интегральный показатель	2,2	3,1

По показателю «коммуникация» средний балл повысился с 2,2 до 3,1. Это проявлялось в том, что дети стали чаще задавать уточняющие вопросы, активнее участвовать в коллективном обсуждении и увереннее формулировать результаты наблюдений. По показателю «работа в команде» среднее значение выросло с 2,1 до 3,2. Вероятно, это связано с регулярным использованием малогрупповых форм работы и распределением ролей при выполнении экспериментов. По показателю «самоорганизация» рост составил с 2,4 до 3,0, что выражалось в более уверенном следовании инструкции, аккуратной работе с оборудованием и самостоятельном заполнении рабочей тетради. Средний интегральный показатель по выборке на начальном этапе исследования был 2,2 балла, на итоговом этапе средний интегральный показатель вырос до 3,1 балла.

Таким образом, проведенное исследование показало, что лабораторный практикум в кружке «Юный ученый» является эффективной средой для развития soft skills у детей младшего школьного возраста. Наиболее заметные изменения были связаны с формированием навыков взаимодействия в малой группе, устного представления результатов и осознанного следования алгоритму действий. Это позволяет рассматривать экспериментальную деятельность в системе дополнительного естественно-научного образования не только как средство формирования предметных знаний, но и как важный ресурс личностного развития ребенка.

Рассмотрим реализацию предложенного подхода на примере практической работы по теме «Индикаторы» из первой части рабочей тетради «Юный ученый». Необходимое оборудование и реактивы для работы: 5% раствор лимонной кислоты, 5% раствор пищевой соды, питьевая вода, индикатор бромтимоловый синий, пробирки и пипетки. Рабочая тетрадь по данной теме содержит раздел «Интересные факты» с рассказом о соке краснокочанной капусты как природном индикаторе, раздел «Новые слова и понятия», где вводятся доступные определения понятий «кислота», «щелочь», «индикатор», «шкала кислотности (pH)», раздел «Задания» с визуальной инструкцией к проведению опыта и раздел «Продолжите дома», содержащий вопросы и творческое задание [4].

Организация практической работы выстраивалась следующим образом. Обучающиеся объединялись в малые группы. Внутри каждой группы распределялись роли: один участник читал инструкцию, другой готовил оборудование, третий работал с растворами, четвертый фиксировал результаты в тетрадь, пятый сформулировал выводы работы группы. Если группа была меньше по составу, отдельные функции совмещались. В ходе выполнения опыта дети добавляли индикатор в три пробирки с различными растворами и наблюдали изменение цвета. Для успешного выполнения задания им было необходимо соблюдать последовательность действий, договариваться о распределении функций, следить за точностью операций и совместно обсуждать результаты наблюдения. На данном занятии soft skills проявлялись особенно отчетливо. Коммуникация развивалась в обсуждении того, что произошло в каждой пробирке, и в формулировании

общего вывода. Работа в команде проявлялась в согласовании ролей и взаимной помощи при выполнении опыта. Самоорганизация формировалась в соблюдении инструкции, аккуратной работе с оборудованием и записи результата. После завершения опыта каждая группа представляла свои наблюдения. Затем проводилась краткая рефлексия: что получилось, какие трудности возникли, как можно было бы организовать работу группы более эффективно. Такой этап позволял закрепить не только предметный результат, но и осмыслить опыт совместной деятельности.

Выводы

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Лабораторный практикум в кружке «Юный ученый» представляет собой эффективную форму организации дополнительного естественно-научного образования детей младшего школьного возраста, обладающую значительным потенциалом для развития soft skills.

2. Экспериментальная деятельность создает условия, в которых ребенок не только знакомится с основами химических, физических и биологических явлений, но и осваивает способы взаимодействия с другими участниками, учится организовывать собственную деятельность и фиксировать результат своей работы.

3. Использование авторской рабочей тетради обеспечивает структурированность и последовательность образовательного процесса, а организация занятий в малых группах способствует формированию коммуникативных навыков командной работы и самоорганизации.

4. Предложенная уровневая схема наблюдения может быть использована в качестве инструмента педагогической диагностики проявления soft skills у обучающихся 7-12 лет.

Таким образом, лабораторный практикум в условиях кружка «Юный ученый» может рассматриваться как средство не только предметного, но и личностного развития младших школьников, что делает его значимым элементом современной системы дополнительного образования.

Список источников

1. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского обучения школьников // Физика: проблемы преподавания. 2007. № 3. С. 14 – 24.

2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: АСТ, 2022. 352 с.

3. Плотникова Т.А. Формирование исследовательских умений в процессе обучения естествознанию // Психология и педагогика: методика и проблемы. 2009. С. 176 – 180.

4. Хадиев М.Д. Рабочая тетрадь «Юный ученый». Части 1, 2, 3. Казань: Казанская Лаборатория Будущего, 2024. С. 14 – 15.

5. Экспертное заключение на дополнительную общеобразовательную общеразвивающую программу естественнонаучной направленности «Юный ученый» № 360/24 / Министерство образования и науки Республики Татарстан, Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Татарстан». URL: https://disk.yandex.ru/i/ShQ0J_pXeoN0tg (дата обращения: 03.07.2024).

6. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2021. 159 с.

7. Иванова Н.В., Петрова Е.С. Развитие гибких навыков у младших школьников в условиях дополнительного образования // Педагогическое образование в России. 2023. № 5. С. 78 – 85.

8. Смирнова О.А. Групповая форма организации учебной деятельности как средство формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников // Начальная школа плюс До и После. 2022. № 3. С. 34 – 41.

9. Кузнецова М.Е., Лебедева Т.Н. Экспериментальная деятельность как ресурс развития познавательной самостоятельности детей 7 – 10 лет // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 2. С. 112 – 119.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286. М.: Просвещение, 2021. 48 с.

References

1. Savenkov A.I. Psychological Foundations of Research-Based Learning of Schoolchildren. Physics: Problems of Teaching. 2007. No. 3. P. 14 – 24.

2. Vygotsky L.S. Thinking and Speech. Moscow: AST, 2022. 352 p.

3. Plotnikova T.A. Developing Research Skills in Teaching Natural Science. Psychology and Pedagogy: Methods and Problems. 2009. P. 176 – 180.
4. Khadiev M.D. Workbook "Young Scientist". Parts 1, 2, 3. Kazan: Kazan Laboratory of the Future, 2024. P. 14 – 15.
5. Expert opinion on the supplementary general educational developmental program with a natural science focus "Young Scientist" No. 360/24. Ministry of Education and Science of the Republic of Tatarstan, State Autonomous Educational Institution of Supplementary Professional Education "Institute for Education Development of the Republic of Tatarstan". URL: https://disk.yandex.ru/i/ShQ0J_pXeoN0tg (accessed: 03.07.2024).
6. Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Voldarskaya I.A. Formation of universal educational actions in basic school: from action to thought. System of assignments: a manual for a teacher. Edited by A.G. Asmolov. 2nd ed. M.: Prosveshchenie, 2021. 159 p.
7. Ivanova N.V., Petrova E.S. Development of flexible skills in primary school students in the context of additional education. Pedagogical education in Russia. 2023. No. 5. P. 78 – 85.
8. Smirnova O.A. Group form of organizing educational activities as a means of developing communicative universal educational actions in primary school students. Primary school plus Before and After. 2022. No. 3. P. 34 – 41.
9. Kuznetsova M.E., Lebedeva T.N. Experimental activity as a resource for developing cognitive independence in children aged 7–10. Modern problems of science and education. 2024. No. 2. P. 112 – 119.
10. Federal state educational standard of primary general education: approved. by order of the Ministry of Education of Russia dated May 31, 2021 No. 286. M.: Education, 2021. 48 p.

Информация об авторах

Хадиев М.Д., кафедра химического образования Химического института им. А.М. Бутлерова КФУ, г. Казань, ул. Кремлевская, 29/1, malik2001.01@mail.ru

Низамов И.Д., кандидат химических наук, доцент кафедры химического образования Химического института им. А.М. Бутлерова КФУ, г. Казань, ул. Кремлевская, 29/1, nizam-ilnar@yandex.ru

© Хадиев М.Д., Низамов И.Д., 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (педагогические науки)

УДК 387.2

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-316-322

Методика преподавания музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий в системе высшего образования Китая: разработка и апробация

¹ Чжан Цзиньхан,

¹ Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена

Аннотация: в статье раскрывается трансформация методических основ преподавания музыкальных дисциплин в системе высшего образования Китая под воздействием цифровых инструментов, которые изменяют характер музыкального мышления, превращая звуковой материал в объект многомерного моделирования и аналитической деятельности. Рассматривается комплекс музыкально-компьютерных технологий, включающий цифровые аудиорабочие станции, системы виртуальных инструментов, средства спектрального и гармонического анализа, а также платформы для интерактивного и дистанционного музицирования, их применение в дисциплинах от теории музыки и гармонии до инструментовки, аранжировки и звукорежиссуры. Выделяются три уровня интеграции данных технологий в учебный процесс – инструментальный, процессуальный и системный – и обосновывается четырехмодульная методика, охватывающая основы музыкальной информатики, компьютерные технологии в теоретическом анализе, цифровую аранжировку со звуковым синтезом и мультимедийные средства в педагогической практике. Апробация подхода с использованием модели проектно-творческого цикла, предполагающей создание студентами цифровых музыкальных продуктов, продемонстрировала выраженное повышение интегративных компетенций, объединяющих теоретические знания с технологическими умениями, рост мотивации к обучению и развитие рефлексивного обоснования творческих решений при сохранении уровня традиционной музыкально-теоретической подготовки. Отмечается вариативность эффективности методики в зависимости от технической оснащенности вузов, профиля подготовки и готовности педагогического состава, а также положительное влияние на коммуникативные навыки через организацию коллективных проектов.

Ключевые слова: музыкально-компьютерные технологии, методика преподавания, высшее музыкальное образование, интегративные компетенции, проектно-творческий цикл

Для цитирования: Чжан Цзиньхан. Методика преподавания музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий в системе высшего образования Китая: разработка и апробация // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 316 – 322. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-316-322

Поступила в редакцию: 20 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 20 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

Methodology of teaching musical disciplines using music-computer technologies in the system of higher education in China: development and approbation

¹ Zhang Jinhan,

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia

Abstract: the article reveals the transformation of the methodological foundations of teaching musical disciplines in the system of higher education of China under the influence of digital tools that change the nature of musical thinking, turning sound material into an object of multidimensional modeling and analytical activity. The

complex of music-computer technologies is examined, including digital audio workstations, systems of virtual instruments, tools for spectral and harmonic analysis, as well as platforms for interactive and remote music-making, and their application in disciplines from music theory and harmony to orchestration, arrangement and sound engineering. Three levels of integration of these technologies into the educational process are distinguished – instrumental, procedural and systemic – and a four-module methodology is substantiated that covers the fundamentals of musical informatics, computer technologies in theoretical analysis, digital arrangement with sound synthesis and multimedia tools in pedagogical practice. The approbation of the approach using the project-creative cycle model, which involves students creating digital musical products, demonstrated a pronounced increase in integrative competencies combining theoretical knowledge with technological skills, growth in learning motivation and the development of reflective justification of creative decisions while maintaining the level of traditional musical-theoretical preparation. Variability in the effectiveness of the methodology depending on the technical equipment of universities, the profile of training and the readiness of the teaching staff is noted, as well as a positive impact on communication skills through the organization of collective projects.

Keywords: music-computer technologies, teaching methodology, higher music education, integrative competencies, project-creative cycle

For citation: Zhang Jinhan. Methodology of teaching musical disciplines using music-computer technologies in the system of higher education in China: development and approbation. *Pedagogical Education*. 2026. 7 (6). P. 316 – 322. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-316-322

The article was submitted: February 20, 2026; Approved after reviewing: March 20, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Трансформация образовательного пространства в сфере музыкальной подготовки, происходящая на протяжении последних двух десятилетий, существенно изменила понимание содержания и форм профессиональной деятельности педагога-музыканта. Цифровые инструменты, вошедшие в повседневную практику создания, исполнения и распространения музыки [3], неизбежно оказали влияние на структуру учебного процесса в консерваториях и музыкальных факультетах университетов. В Китае, где система музыкального образования сочетает элементы европейской академической традиции и национальных педагогических подходов, данный процесс приобретает особую специфику, обусловленную масштабом высшей школы, насчитывающей более тысячи учреждений с программами музыкальной направленности [7]. Компьютерные технологии в музыкальном образовании не сводятся к простому использованию программного обеспечения для нотного набора или аудиозаписи – они формируют иной тип музыкального мышления, при котором звуковой материал становится объектом многомерного моделирования и аналитической работы [11]. Именно это обстоятельство требует переосмысления методических основ преподавания музыкальных дисциплин, которое не может ограничиваться механической заменой традиционных средств обучения цифровыми аналогами.

Китайская система высшего музыкального образования переживает период интенсивной модернизации, связанной с государственной стратегией информатизации образования, закреплённой в ряде программных документов Министерства образования КНР начиная с 2012 года. Внедрение музыкально-компьютерных технологий в учебный процесс происходит неравномерно: крупные консерватории Пекина, Шанхая и Гуанчжоу располагают современными студийными комплексами и лабораториями электронной музыки, тогда как провинциальные вузы зачастую ограничены базовым набором оборудования и программных средств [1]. Эта неоднородность создаёт существенные различия в качестве подготовки выпускников и ставит перед педагогическим сообществом задачу разработки методики, которая была бы адаптируемой к различным уровням технической оснащённости учебных заведений. Между тем попытки создания универсальных методических решений наталкиваются на объективное противоречие между стандартизацией содержания обучения и необходимостью учёта специфики конкретных образовательных условий [9].

Материалы и методы исследований

Теоретическую основу исследования составили работы в области музыкальной педагогики, дидактики высшей школы, теории и методики применения информационных технологий в образовании. Было проанализировано 186 источников на китайском, русском и английском языках, включая диссертационные исследования, монографии, статьи в рецензируемых журналах и нормативные документы Министерства образо-

вания КНР [8]. Методологически работа опиралась на системно-деятельностный подход, позволяющий рассматривать процесс музыкального обучения как целостную систему взаимодействия субъектов, средств и содержания, а также на положения компетентностного подхода применительно к формированию профессиональных умений будущего музыканта в условиях цифровой среды.

Результаты и обсуждения

Одним из ключевых компонентов разработанной методики стала модель «проектно-творческого цикла», в которой каждый тематический блок дисциплины завершается созданием студентом цифрового музыкального продукта. Продуктом мог выступать электронная аранжировка произведения, мультимедийная презентация аналитического разбора, авторская композиция с использованием синтезированных звуков, звуковой дизайн к видеофрагменту или интерактивная учебная демонстрация [15]. Важно, что критерии оценки такого продукта включали не только техническое качество его выполнения, но и глубину музыкально-теоретического осмысления, проявленную в процессе работы: обоснование гармонического плана, выбора тембрового решения, формы и фактуры.

Результаты входного анкетирования 287 студентов показали, что 74,2% из них имели опыт самостоятельного использования музыкальных программ до начала эксперимента, однако характер этого опыта существенно различался. Около 41% респондентов применяли компьютерные средства исключительно для записи и воспроизведения аудиоматериалов, 22,3% работали с нотными редакторами, и лишь 10,9% имели навыки работы с цифровыми аудиорабочими станциями на уровне, позволяющем создавать самостоятельные музыкальные проекты. Эти данные подтверждают наблюдение о том, что наличие доступа к технологиям само по себе не обеспечивает формирования профессиональных компетенций – необходима методически организованная деятельность, встроенная в логику освоения музыкальной дисциплины [13].

По итогам первого семестра экспериментальной работы была проведена промежуточная диагностика, включавшая выполнение комплексного практического задания и экспертную оценку портфолио студенческих работ. Средний балл экспериментальных групп по показателю «интеграция теоретических знаний и технологических умений» составил 76,8 по столбальной шкале, тогда как в контрольных группах аналогичный показатель оказался на уровне 61,3. Различия статистически значимо при $p = 0,003$, что позволяет говорить о выраженном положительном эффекте предложенной методики в отношении формирования интегративных профессиональных компетенций. Вместе с тем по критерию «традиционные музыкально-теоретические знания», проверявшемуся посредством письменной контрольной работы, различия оказались менее существенными: 72,1 балла в экспериментальных группах против 69,7 в контрольных при $p = 0,14$, что не позволяет утверждать наличие статистически достоверного различия.

Этот результат заслуживает отдельного рассмотрения. Отсутствие выраженного преимущества экспериментальных групп в области собственно теоретических знаний может объясняться несколькими причинами. С одной стороны, контрольные группы продолжали обучаться по проверенным временем методикам, эффективность которых в формировании фундаментальных теоретических представлений достаточно высока [7]. С другой стороны, часть учебного времени в экспериментальных группах перераспределялась в пользу технологических компонентов, что неизбежно сокращало время на традиционные формы работы с теоретическим материалом. Однако принципиально важно, что это перераспределение не привело к значимому снижению теоретической подготовки, а создало дополнительное пространство для развития компетенций, недоступных в рамках классического подхода.

Анализ данных интервью с преподавателями выявил несколько значимых тенденций. 31 из 42 опрошенных педагогов отметили, что работа по экспериментальной методике потребовала от них существенного пересмотра привычных способов организации учебного процесса. Наибольшие затруднения вызвали проектирование заданий, предполагающих одновременное применение музыкально-теоретических знаний и технологических умений, а также разработка критериев оценки цифровых музыкальных продуктов [11]. В то же время 26 преподавателей указали, что апробация методики стимулировала их собственное профессиональное развитие и позволила обнаружить новые дидактические возможности в рамках преподаваемых дисциплин. Характерно высказывание одного из преподавателей Сычуаньской консерватории о том, что визуализация спектральных характеристик звука при объяснении темброобразования сделала этот раздел курса инструментоведения значительно более доступным для понимания студентами.

Отдельного внимания заслуживает вопрос о влиянии методики на мотивацию студентов. По результатам повторного анкетирования, проведенного по завершении эксперимента, уровень учебной мотивации в экспериментальных группах оказался на 18,6% выше, чем в контрольных, при измерении по адаптированной шкале MSLQ. Студенты экспериментальных групп значительно чаще отмечали, что учебные задания вос-

принимались ими как профессионально значимые и связанные с реальной музыкальной практикой [2]. Этот аспект представляется особенно важным в контексте китайского музыкального образования, где проблема разрыва между содержанием обучения и требованиями профессиональной среды обсуждается на протяжении длительного времени.

В ходе экспериментальной работы выявилась существенная зависимость эффективности методики от уровня технической оснащённости учебного заведения. В Центральной консерватории Пекина и Шанхайской консерватории, где имелись специализированные компьютерные классы с профессиональным звуковым оборудованием, средний прирост показателей в экспериментальных группах по сравнению с контрольными составил 19,4%. В Нанкинском педагогическом университете, располагавшем более скромной материальной базой, аналогичный показатель составил 12,7%. Однако в Сычуаньской консерватории, где техническое оснащение было наименее полным, прирост составил 15,1%, что несколько выше ожидаемого. Возможное объяснение этого феномена связано с тем, что преподаватели Сычуаньской консерватории компенсировали ограниченность оборудования более интенсивным использованием бесплатных и облачных программных решений, а также более активным вовлечением студентов в работу на личных устройствах [9].

Структура разработанной методики включает четыре взаимосвязанных модуля: «Основы музыкальной информатики и цифрового звука», «Компьютерные технологии в музыкально-теоретическом анализе», «Цифровая аранжировка и звуковой синтез», «Мультимедийные технологии в музыкально-педагогической деятельности». Первый модуль носит пропедевтический характер и предназначен для формирования базовых технологических компетенций, необходимых для последующей работы. Второй модуль интегрируется с существующими курсами гармонии, полифонии, анализа музыкальных форм и предполагает использование компьютерных средств для визуализации и моделирования музыкальных структур. Третий модуль ориентирован на развитие творческих компетенций в области электронной музыки и звукового дизайна [14]. Четвёртый модуль, адресованный преимущественно студентам педагогического профиля, направлен на освоение технологий создания мультимедийных учебных материалов и организации дистанционного музыкального обучения.

Последовательность освоения модулей может варьироваться в зависимости от профиля подготовки и учебного плана конкретного вуза. Для студентов-исполнителей наиболее продуктивной оказалась схема, при которой первый модуль осваивался на первом курсе бакалавриата, второй – параллельно с основными теоретическими дисциплинами на втором курсе, третий – на третьем курсе в рамках дисциплин по выбору. Для студентов направления «Композиция и музыкальные технологии» все четыре модуля распределялись более равномерно по четырём годам обучения с постепенным углублением содержания. Студенты педагогического профиля, как правило, осваивали модули в иной логике: первый и четвёртый модули на ранних этапах обучения, второй и третий – на старших курсах в связи с прохождением педагогической практики [6].

Экспертная оценка итоговых проектных работ студентов проводилась комиссией из пяти специалистов с использованием разработанной рубрики, включавшей критерии музыкально-художественной ценности, технического качества, обоснованности творческих решений и уровня самостоятельности. Средний экспертный балл работ студентов экспериментальных групп составил 81,4, контрольных – 68,9, при коэффициенте согласованности экспертных оценок $W = 0,73$, что свидетельствует о достаточно высоком уровне объективности оценивания. Наиболее существенные различия были зафиксированы по критерию «обоснованность творческих решений»: студенты экспериментальных групп значительно чаще и аргументированнее объясняли свой выбор тембровых, фактурных и гармонических средств, демонстрируя способность к рефлексивному осмыслению собственной творческой деятельности [3].

Корреляционный анализ выявил статистически значимые связи между уровнем технологической грамотности студентов и их успешностью в выполнении творческих заданий ($r_s = 0,67$, $p < 0,01$), а также между мотивацией к использованию компьютерных средств и общей академической успеваемостью по музыкально-теоретическим дисциплинам ($r_s = 0,54$, $p < 0,01$). Вместе с тем корреляция между технологической грамотностью и результатами традиционного письменного экзамена по гармонии оказалась умеренной ($r_s = 0,31$, $p = 0,02$), что подтверждает относительную автономность этих аспектов профессиональной подготовки и невозможность механического переноса компетенций из одной области в другую [15].

Отдельный блок исследования был посвящён изучению влияния разработанной методики на формирование навыков коллективной творческой работы. В экспериментальных группах 38,7% учебного времени отводилось на групповые проекты, предполагавшие совместное создание музыкального продукта с распределением ролей: композитор-аранжировщик, звукорежиссёр, исполнитель, аналитик. Результаты

наблюдений показали, что такая организация учебного процесса не только способствовала развитию коммуникативных компетенций, но и моделировала реальные условия профессиональной деятельности в области музыкального производства [8]. Студенты, прошедшие через опыт групповой проектной работы, демонстрировали более высокий уровень готовности к профессиональному взаимодействию в различных творческих контекстах.

Значимым результатом апробации стала идентификация ряда затруднений, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса при переходе к новой методике. Среди студенческих трудностей преобладали сложности с распределением внимания между музыкальными и технологическими аспектами задания, а также тенденция подменять содержательную музыкальную работу формальным освоением интерфейса программного обеспечения. Среди преподавательских – недостаточная подготовленность к интеграции цифровых средств в устоявшуюся структуру курса и опасения относительно утраты фундаментальности теоретической подготовки. Эти затруднения носят закономерный характер и отражают объективные противоречия переходного периода, однако их систематическое описание позволяет выработать рекомендации по их преодолению [1].

Сопоставление полученных данных с результатами аналогичных исследований, проведённых в системах высшего музыкального образования европейских стран и США, обнаруживает как черты сходства, так и специфические особенности китайского контекста. Общим является положительный эффект применения музыкально-компьютерных технологий в отношении мотивации и развития творческих компетенций. Специфичным для Китая оказывается значительная роль коллективных форм работы, что, по всей видимости, объясняется культурными традициями группового взаимодействия в образовательной среде [4]. Также характерна выраженная ориентация студентов на получение практических навыков, непосредственно применимых на рынке труда, что делает проектно-творческий цикл особенно востребованным компонентом методики.

Обобщение экспериментальных данных позволяет утверждать, что интеграция музыкально-компьютерных технологий в систему преподавания музыкальных дисциплин при условии методически обоснованного подхода приводит к формированию нового качества профессиональной подготовки, не достижимого в рамках исключительно традиционных методов. Это качество определяется не столько расширением набора технических умений, сколько изменением характера взаимодействия студента с музыкальным материалом – от воспроизводящего к моделирующему и исследовательскому. Студент, способный не только исполнить произведение или проанализировать его на бумаге, но и воссоздать его в цифровой среде, экспериментируя с тембром, фактурой, пространственным расположением звуковых источников, приобретает значительно более глубокое понимание музыкальных закономерностей.

Полученные в ходе эксперимента количественные и качественные данные свидетельствуют о том, что предложенная методика эффективна в различных институциональных контекстах, хотя степень её эффективности варьируется в зависимости от материально-технических условий, профиля подготовки студентов и уровня готовности преподавательского состава к работе в условиях цифровой образовательной среды. Наибольший эффект зафиксирован в области формирования интегративных компетенций, связывающих музыкально-теоретическое мышление с практикой цифрового музыкального творчества, а также в сфере учебной мотивации и профессиональной направленности обучения.

Выводы

Средний прирост показателей студентов экспериментальных групп по критерию интеграции теоретических знаний и технологических умений составил 15,5 баллов по сравнению с контрольными группами, при этом разброс по отдельным вузам варьировался от 12,7 до 19,4 процентных пунктов. Эта вариативность обусловлена прежде всего различиями в материально-технической базе и степени готовности преподавателей к методическим инновациям, а не содержательными характеристиками самой методики. Экспертная оценка творческих проектных работ студентов подтвердила, что обучение по предложенной системе формирует не только технологические навыки, но и способность к рефлексивному обоснованию музыкальных решений, что является одним из важнейших показателей профессиональной зрелости.

Модель проектно-творческого цикла, положенная в основу методики, оказалась продуктивной для всех обследованных профилей подготовки, хотя конкретные формы её реализации существенно различались в зависимости от специализации студентов. Для исполнителей ключевым элементом стала аналитическая работа с цифровыми моделями исполняемых произведений, для композиторов – экспериментальное освоение электронных средств звукового синтеза и пространственной обработки, для будущих педагогов – проектирование мультимедийных учебных ресурсов и организация дистанционных форм музыкального обуче-

ния. Это подтверждает необходимость вариативного подхода к реализации единой методической концепции в разных образовательных контекстах.

Список источников

1. Наговицын Р.С., Юйхао Ц. Реализация информационных технологий в профессиональной подготовке учителей музыки в Китае и России: проблемы и перспективы // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2023. № 3. С. 114 – 119.
2. Янь Цзе. Программное обеспечение фортепианного образования в педагогических университетах Китая // Научное мнение. 2017. № 1. С. 124 – 127.
3. Лю Ц., Осеннева М.С. Модель реализации компетентностного подхода к изучению будущими учителями России музыкальной культуры Китая с применением электронного образовательного ресурса: теория и практика // Глобальный научный потенциал. 2018. № 12 (93). С. 24 – 31.
4. Сыминь Т. Проблемы музыкально-педагогического образования в Китае и пути их решения // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 6 (52). С. 84 – 89.
5. Лю Б. Анализ проблем музыкально-педагогического образования в учреждениях высшего образования Китая // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. 2023. № 3 (117). С. 58 – 61.
6. Ван Т., Цай Ш., Коновалова С.А. Особенности преподавания музыкальных дисциплин в Китае // Научное отражение. 2022. № 3 (29). С. 5 – 10.
7. Чэнь Го. Учебные планы бакалавриата для факультетов музыки высших учебных заведений современного Китая: аналитический обзор // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2011. № 129. С. 198 – 203.
8. Се Ц., Чжан Х., Чжу Я. Актуальные направления совершенствования фортепианного и полиинструментального обучения студентов китайских вузов // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. № 2. С. 238 – 253.
9. Сюй Ю. Методики обучения студентов-музыкантов в китайском образовании // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2022. № 5. С. 329 – 340.
10. Ли Ц. Методические основы реализации российских принципов обучения теории музыки и сольфеджио в системе подготовки педагогов-музыкантов в вузах Китая // Bulletin of Art and Education. 2025. № 7. С. 232 – 239.

References

1. Nagovitsyn R.S., Yuhao Ts. Implementation of Information Technologies in Professional Training of Music Teachers in China and Russia: Problems and Prospects. Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts. 2023. No. 3. P. 114 – 119.
2. Yan Jie. Software for Piano Education in Pedagogical Universities of China. Scientific Opinion. 2017. No. 1. P. 124 – 127.
3. Liu Ts., Osenneva M.S. A Model for Implementing a Competency-Based Approach to the Study of Chinese Musical Culture by Future Russian Teachers Using an Electronic Educational Resource: Theory and Practice. Global Scientific Potential. 2018. No. 12 (93). P. 24 – 31.
4. Simin T. Problems of Music and Pedagogical Education in China and the Ways to Solve Them. Education Management: Theory and Practice. 2022. No. 6 (52). P. 84 – 89.
5. Liu B. Analysis of the Problems of Music and Pedagogical Education in Higher Education Institutions of China. Bulletin of the Belarusian State Pedagogical University. Series 1. Pedagogy. Psychology. Philology. 2023. No. 3 (117). P. 58 – 61.
6. Wang T., Cai Sh., Konovalova S.A. Features of Teaching Music Disciplines in China. Scientific Reflection. 2022. No. 3 (29). P. 5 – 10.
7. Chen Guo. Undergraduate Curricula for Music Faculties of Higher Education Institutions in Contemporary China: An Analytical Review. Bulletin of the A.I. Herzen State Pedagogical University of Russia. 2011. No. 129. P. 198 – 203.
8. Xie Q., Zhang H., Zhu Ya. Current Directions for Improving Piano and Polyinstrumental Teaching of Students at Chinese Universities. Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. No. 2. P. 238 – 253.

9. Xu Yu. Methods of Teaching Music Students in Chinese Education. Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2022. No. 5. P. 329 – 340.

10. Li Ts. Methodological Foundations for the Implementation of Russian Principles of Teaching Music Theory and Sol Fege in the System of Training Music Teachers in Universities in China. Bulletin of Art and Education. 2025. No. 7. P. 232 – 239.

Информация об авторах

Чжан Цзиньхан, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, 582305917@qq.com

© Чжан Цзиньхан, 2026



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / Pedagogical Education

<https://po-journal.ru>

2026, Том 7, № 6 / 2026, Vol. 7, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

УДК 378.046.4

DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-323-328

Роль дополнительного образования в формировании профессиональных компетенций у студентов высших учебных заведений

¹ Якушкова А.Е.,

¹ Нижегородский государственный инженерно-экономический университет

Аннотация: статья изучает влияние дополнительного профессионального образования (ДПО) на профессиональные компетенции студентов вузов. Основное внимание уделено созданию системы мониторинга и оценки качества образовательных программ. Подчеркнуты преимущества внедрения мониторинга и комплексная значимость дополнительного образования для повышения конкурентоспособности и успешной профессиональной адаптации студентов.

Для обеспечения соответствия выпускников новым профессиональным требованиям и повышения конкурентоспособности увеличивается значение дополнительного образования. Кроме этого, в практике существует недостаточная систематизация и стандартизация процессов оценки, что ограничивает возможности для корректировки программ и повышения их эффективности. Цель данного исследования - определить роль дополнительного образования в формировании профессиональных компетенций студентов и разработать концептуальную модель системы мониторинга и оценки эффективности. Статья отмечает важным структурирование программ в рамках высших учебных заведений.

В данном исследовании использовался комплекс методов анализа, включающий теоретические и эмпирические подходы. Теоретическая основа была сформирована на основе изучения научных концепций и положений, касающихся формирования компетенций у студентов и вопросов эффективности дополнительных образовательных программ. В качестве эмпирической базы использовались разработанная модель системы мониторинга и оценки эффективности дополнительных образовательных программ. Обработка данных осуществлялась с помощью методов статистического анализа и качественного подхода.

Результаты исследования могут быть использованы педагогами для разработки программ дополнительного образования, а также для внедрения современных методов оценки эффективности обучающих инициатив. Для педагогического сообщества полученные выводы способствуют улучшению существующих моделей и методик развития компетенций.

Раскрыта важная роль дополнительных образовательных программ в формировании профессиональных компетенций студентов высших учебных заведений. Анализ современных методов и подходов к профориентационной работе позволил разработать концептуальный механизм системы мониторинга и оценки эффективности программ, что способствует повышению значимости и качества в процессе подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: дополнительное образование, профессиональные компетенции, мониторинг эффективности, студенты вузов, образовательные программы, модель оценки эффективности

Для цитирования: Якушкова А.Е. Роль дополнительного образования в формировании профессиональных компетенций у студентов высших учебных заведений // Педагогическое образование. 2026. Том 7. № 6. С. 323 – 328. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-323-328

Поступила в редакцию: 20 февраля 2026 г.; Одобрена после рецензирования: 21 марта 2026 г.; Принята к публикации: 21 апреля 2026 г.

The role of additional education in the formation of professional competencies among university students

¹Yakushkova A.E.,

¹Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics

Abstract: the article examines the impact of additional professional education (DPE) on the professional competencies of university students. The main focus is on creating a system for monitoring and evaluating the quality of educational programs. The article highlights the benefits of implementing monitoring and the comprehensive importance of additional education in improving the competitiveness and successful professional adaptation of students.

To ensure that graduates meet the new professional requirements and increase their competitiveness, the importance of additional education is increasing. In addition, there is a lack of systematization and standardization of assessment processes in practice, which limits the ability to adjust programs and improve their effectiveness. The purpose of this study is to determine the role of additional education in shaping students' professional competencies and to develop a conceptual model for monitoring and evaluating the effectiveness of programs. The article highlights the importance of structuring programs within higher education institutions.

This study used a set of analysis methods that included theoretical and empirical approaches. The theoretical framework was based on the study of scientific concepts and principles related to the development of students' competencies and the effectiveness of additional educational programs. The empirical base was based on the developed model of the system for monitoring and evaluating the effectiveness of additional educational programs. The data was processed using statistical analysis methods and a qualitative approach.

The results of the study can be used by teachers to develop additional education programs, as well as to implement modern methods for evaluating the effectiveness of educational initiatives. For the teaching community, the findings will contribute to improving existing models and methods for developing competencies.

The article reveals the important role of additional educational programs in the formation of professional competencies among students of higher educational institutions. The analysis of modern methods and approaches to career guidance has allowed for the development of a conceptual mechanism for monitoring and evaluating the effectiveness of programs, which contributes to increasing the significance and quality of the training process for future specialists.

Keywords: additional education, professional competencies, performance monitoring, university students, educational programs, the performance assessment model

For citation: Yakushkova A.E. The role of additional education in shaping professional competencies among university students. *Pedagogical Education*. 2026. 7 (6). P. 323 – 328. DOI: 10.62257/2712-9950-2026-7-6-323-328

The article was submitted: February 20, 2026; Approved after reviewing: March 21, 2026; Accepted for publication: April 21, 2026.

Введение

Состояние социально-экономической среды в настоящее время терпит множество изменений из-за активного использования информационных технологий и автоматизации внутренних процессов. Эти новшества требуют большей квалификации, взаимодействия soft и hard skills у специалистов современного рынка труда. Современное поколение становится свидетелем начала третьей профессиональной революции, которая сопровождается ростом конкуренции и спросом на компетентных специалистов. Такие работники называются траспрофессионалами – гибкие, адаптивные и творческие эксперты, использующие инновационные рабочие подходы [1, с. 73].

Ключевой проблемой среди работающей молодёжи выступает адаптация, особенно сложным этот процесс становится для специалистов, недавно окончивших учебное заведение и только пришедших в профессиональную деятельность. Большинство сталкиваются с проблемами в поиске работы из-за непонимания дальнейших действий или нехватки компетенций, необходимых для нынешнего успешного трудоустройства. В настоящее время университеты дают полноценную базу, но не все студенты могут грамотно применять полученные знания в трудовой деятельности, что и приводит к обострению молодёжной безработицы [1, 2].

На основании изложенного вытекает актуальность темы. Дополнительное профессиональное образование занимает важную позицию в современной системе образования, помогая специалистам формировать новые профессиональные компетенции, повышая их востребованность на рынке труда и шансы на успешную карьеру. На сегодняшний день наличие широкого спектра умений, полученных в рамках дополнительного профессионального образования, является важным элементом и дает определенные преимущества. Важно производить оценку эффективности таких программ для оптимизации процесса развития профессиональных навыков, для этого необходимо создать механизм мониторинга и оценки, что и является актуальным аспектом.

Рассмотрим ключевую проблему исследования, которая заключается в отсутствии вышеописанного механизма, он необходим для эффективного анализа профессиональных программ и их важности в формировании компетентного специалиста. Недостаточное использование современных методов оценки и недостаточная интеграция данных инструментов в образовательный процесс препятствуют своевременному выявлению недостатков и повышению качества дополнительного профессионального образования.

Объект исследования - процесс формирования профессиональных компетенций у студентов высших учебных заведений в рамках реализации дополнительных образовательных программ.

Предмет исследования - система мониторинга и оценки эффективности дополнительных образовательных программ и их влияние на развитие профессиональных компетенций.

Целью исследования является создание и обоснование концепции системы мониторинга и оценки эффективности дополнительных образовательных программ, которая направлена на улучшение качества профессиональной подготовки студентов высших учебных заведений.

Задачи исследования:

- 1) Рассмотреть теоретические модели формирования профессиональных компетенций;
- 2) Проанализировать современные подходы к организации дополнительного образования в вузах;
- 3) Провести анализ статистических данных о трудоустройстве студентов;
- 4) Выявить взаимосвязь между участием студентов в дополнительном образовании и уровнем развития их профессиональных компетенций;
- 5) Разработать модель системы мониторинга дополнительного образования.

Обратимся к теоретическим моделям формирования профессиональных компетенций. Компетентностный подход предполагает переход от знаний к умениям. В этом подходе проектируются модели, в которых профессиональные навыки имеют разделение на подгруппы: личностные, профессиональные и методологические. Эти подгруппы формируются через определенные образовательные программы. Также, ключевой группой является системное развитие компетенций и навыков, которые берут свое начало в системном анализе процесса получения знаний и включают целевой, содержательный и оценочный компоненты. Эти теоретические модели углубляют значимость взаимодействия саморазвития и дополнительного профессионального образования [3, с. 50].

Вместе с тем модель трансформационного обучения является наиболее важной составляющей в данном процессе. Она заключается в демократичном отношении к новым профессиональным установкам, когда ты не просто перенимаешь навыки, но и меняешь ценностный подход к ним. Наиболее важным является развитие личностных качеств и построение профессиональной идентичности с помощью дополнительного образования. Равным образом, рассмотрим модели активного обучения, которые стимулируют самостоятельную заинтересованность в усвоении материала, получение навыков через практическую деятельность [4, 5].

Обратимся к явлению многоуровневого формирования компетенций, они подразумевают многоэтапный процесс усвоения рабочих умений, доводя их до углубленного усвоения. Интегративная модель, в свою очередь, объединяет теоретические подходы, что помогает интегрировать теорию и практику, вводить персонализацию студентов в рамках учебного процесса [9, 11].

В последнее время расширяется спектр образовательных возможностей с помощью повышения квалификации, профессиональной переподготовки, стажировок, проектной деятельности. С помощью этих элементов дополнительного профессионального образования происходит процесс модернизации системы высшего образования и увеличения уровня конкурентоспособности специалистов в трудовой деятельности [6, 7, 8].

Одним из наиболее важных подходов выступает синергия дополнительных образовательных программ и основной образовательный процесс, эта интеграция позволяет развивать разносторонние качества личности и профессионала одновременно. Также, благодаря цифровизации получения дополнительного образования стало проще. Сейчас наступило время смешанного обучения с дистанционными элементами, где хранение, использование и получение информации происходит с помощью онлайн – платформ. Это обеспечивает доступность и непрерывность образовательных программ [7, с. 34].

В течение исследования был произведен анализ теоретических аспектов дополнительного профессионального образования у студентов высших учебных заведений. Была выявлена важность взаимодействия учебного процесса с практическими элементами, что помогает утвердить полученные знания. После анализа актуальных подходов в дополнительном образовании, возникает потребность в систематизации и оценке. Исходя из этого следует, что необходимо производить комплексную систему оценки эффективности.

Материалы и методы исследований

Исследование базируется на комплексном анализе теоретических аспектов и эмпирических данных. В рамках теоретической части были рассмотрены концепции, подходы и модели современного состояния дополнительного профессионального состояния. Эмпирическая часть включает в себя разработку модели оценки эффективности программ дополнительного образования. Был проведен анализ данных о трудоустройстве студентов за 2024 – 2025 учебный год. Выборка составила 617 студентов Княгининского университета.

Результаты и обсуждения

Общее количество студентов, подвергающихся анализу – 617, 5% от общего количества проходили программы дополнительного образования. Из этих 5% подавляющее большинство женщины, порядка 70%, также в основном студенты окончившие бакалавриат в гуманитарном или экономическом направлении. Для успешного мониторинга и оценки эффективности, рассмотрим показатели факта трудоустройства, уровня трудоустройства и среднего значения уровня заработной платы.

Результаты анализа данных представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты анализа трудоустройства.

Table 1

Employment analysis results.

Группа студентов	Факт трудоустройства		Уровень трудоустройства
	Да	Нет	
Студенты, проходившие программы ДПО	27	4	87%
Студенты, не проходившие программы ДПО	356	130	61%
Группа студентов	Направление трудоустройства		Уровень трудоустройства
	По специальности	Не по специальности	
Студенты, проходившие программы ДПО	21	6	68%
Студенты, не проходившие программы ДПО	238	118	41%
Группа студентов		Средний уровень заработной платы (руб./ мес)	
Студенты, проходившие программы ДПО		60 000	
Студенты, не проходившие программы ДПО		52 000	

В рамках эмпирического этапа исследования был выполнен анализ связи между участием студентов в программах дополнительного образования и уровнем развития их профессиональных компетенций, а также показателями трудоустройства. Несмотря на ограниченный охват исследования, полученные данные показывают статистически значимые различия между сравниваемыми группами.

Анализ выявил, что уровень трудоустройства среди студентов, прошедших дополнительные программы, составляет 87%, в то время как среди тех, кто не участвовал в таких программах, этот показатель равен 61%. Разница между группами составила 26 процентных пунктов, что свидетельствует о существенном положительном воздействии дополнительного образования на успешность выхода выпускников на рынок труда.

Особое значение приобретает показатель трудоустройства по специальности. Данные позволяют заключить, что дополнительное образование способствует не только повышению общего уровня трудоустройства, но и улучшению его качественных характеристик [10, 12].

На основе выполненного исследования теоретических и практических аспектов, была составлена модель оценки эффективности и мониторинга дополнительного профессионального образования (рис. 1).

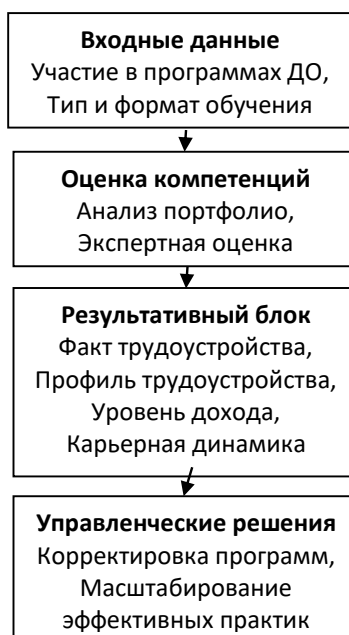


Рис. 1. Модель оценки эффективности и мониторинга дополнительного профессионального образования (составлено автором).

Fig. 1. Model for evaluating the effectiveness and monitoring of additional professional education (compiled by the author).

Выводы

На основании проведенного исследования в заключении можно сделать следующие выводы:

1. В ходе теоретического анализа установлено, что современные модели формирования профессиональных компетенций студентов базируются на компетентностном, практико-ориентированном и деятельностном подходах;
2. Выявлено, что наиболее результативные модели предполагают интеграцию формального и дополнительного образования, а также усиление роли практико-ориентированных образовательных форматов;
3. Анализ современных подходов к организации дополнительного образования в вузах показал устойчивую тенденцию к его цифровизации, модульности и ориентации на запросы рынка труда;
4. Статистический анализ данных о трудоустройстве студентов показал, что выпускники, участвовавшие в программах дополнительного образования, демонстрируют более высокий уровень занятости и чаще трудоустраиваются по профилю подготовки. Это подтверждает значимый вклад дополнительного образования в повышение конкурентоспособности выпускников;
5. Разработанная модель системы мониторинга дополнительного образования обеспечивает комплексную оценку его эффективности за счёт интеграции входных, процессных, компетентностных и результативных показателей. Внедрение модели позволяет перейти к доказательному управлению дополнительными образовательными программами и повысить их вклад в формирование профессиональных компетенций студентов.

Список источников

1. Орлов Б.С. Особенности адаптации активных методов обучения к онлайн-образованию в современном вузе и системе дополнительного профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. 2025. № 1. С. 72 – 81.
2. Ачкасова О.Г., Гавриков А.Л., Омарова Н.Ю. Стратегия развития экосистемы дополнительного профессионального образования вуза в контексте цифровой трансформации высшего образования // Человек и образование. 2023. № 3 (76). С. 31 – 38.
3. Остапенко В.С. Основные направления повышения конкурентоспособности дополнительного профессионального образования в вузе // Совет ректоров. 2011. № 8. С. 45 – 55.
4. Эунап Р.А., Отмахов Д.В., Позынич К.П. Особенности организации системы дополнительного профессионального образования в вузе // Ученые заметки ТОГУ. 2020. Т. 11. № 3. С. 12 – 17.
5. Парамонов И.Ф. Внутренняя система оценки качества в дополнительном профессиональном образовании конфессионального вуза // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 4-1. С. 765 – 771.

6. Дежина И.Г. Дополнительное профессиональное образование для развития перспективных технологий: вклад вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 5 (117). С. 22 – 31.
7. Бобиенко О.М. Дополнительное профессиональное образование как инструмент расширения компетентностного профиля выпускника вуза // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. 2025. № 49. С. 31 – 39.
8. Давыдов М.В., Давыдова Ю.В., Семенихина А.В. Мониторинг как средство повышения качества профессиональной подготовки специалистов // Успехи современного естествознания. 2007. № 5. 37 с.
9. Вертьянова А.А., Безукладников К.Э., Красноборова Н.А. Методика оценивания эффективности программ дополнительного профессионального образования педагогов // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2021. № 2. С. 65 – 79.
10. Леднева С.А., Шичкин И.А. Система дополнительного профессионального образования вуза как фактор повышения конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда // Лидерство и менеджмент. 2022. Т. 9. № 1. С. 69 – 84.
11. Пахомов А., Иванов В. Дополнительное профессиональное образование в вузе // Высшее образование в России. 2004. № 8. С. 57 – 65.
12. Амирова Л.А., Федорова Ю.А. Система дополнительного образования: формирование конкурентоспособного выпускника педагогического вуза // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 6. С. 55 – 59.

References

1. Orlov B.S. Features of Adaptation of Active Learning Methods to Online Education in a Modern University and the System of Continuing Professional Education. Siberian Pedagogical Journal. 2025. No. 1. P. 72 – 81.
2. Achkasova O.G., Gavrikov A.L., Omarova N.Yu. Strategy for the Development of the Ecosystem of Continuing Professional Education of a University in the Context of the Digital Transformation of Higher Education. Man and Education. 2023. No. 3 (76). P. 31 – 38.
3. Ostapenko V.S. Key Directions for Improving the Competitiveness of Continuing Professional Education in a University. Council of Rectors. 2011. No. 8. P. 45 – 55.
4. Eunap R.A., Otmakhov D.V., Pozynich K.P. Features of the organization of the system of continuing professional education in the university. Scientific notes of TNU. 2020. Vol. 11. No. 3. P. 12 – 17.
5. Paramonov I.F. Internal system of quality assessment in continuing professional education of a confessional university. Pedagogical journal. 2023. Vol. 13. No. 4-1. P. 765 – 771.
6. Dezhina I.G. Continuing professional education for the development of promising technologies: the contribution of universities. University management: practice and analysis. 2018. Vol. 22. No. 5 (117). P. 22 – 31.
7. Bobienko O.M. Continuing professional education as a tool for expanding the competency profile of a university graduate. Collection of works on the problems of continuing professional education. 2025. No. 49. P. 31 – 39.
8. Davydov M.V., Davydova Yu.V., Semenikhina A.V. Monitoring as a Means of Improving the Quality of Professional Training of Specialists. Advances in Modern Natural Science. 2007. No. 5. 37 p.
9. Vertyanova A.A., Bezukladnikov K.E., Krasnoborova N.A. Methodology for Assessing the Effectiveness of Continuing Professional Education Programs for Teachers. Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Problems of Linguistics and Pedagogy. 2021. No. 2. P. 65 – 79.
10. Ledneva S.A., Shichkin I.A. The System of Continuing Professional Education of a University as a Factor in Increasing the Competitiveness of Young Specialists in the Labor Market. Leadership and Management. 2022. Vol. 9. No. 1. P. 69 – 84.
11. Pakhomov A., Ivanov V. Supplementary Professional Education at the University. Higher Education in Russia. 2004. No. 8. P. 57 – 65.
12. Amirova L.A., Fedorova Yu.A. The System of Supplementary Education: Formation of a Competitive Graduate of a Pedagogical University. Innovative Projects and Programs in Education. 2014. No. 6. P. 55 – 59.

Информация об авторах

Якушкова А.Е., Нижегородский государственный инженерно-экономический университет,
yakushkova.anna@mail.ru

© Якушкова А.Е., 2026